

専門研究 A
(重点推進研究)

特別支援学校における新学習指導要領に
基づいた教育課程編成の在り方に関する
実際的研究

(平成22年度～23年度)

研究成果報告書

平成24年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

目次

はじめに

研究の背景

第1節	教育課程編成に係る教育行政の動向	1
第2節	特別支援学校における教育課程編成の現状と課題	5
第3節	研究の目的及び方法	8

第1部 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成 全国特別支援学校教育課程編成に係る実態調査

第1節	調査の目的と方法	9
第2節	基本情報	10
第3節	教育課程編成	13
第4節	個別の指導計画	20
第5節	自立活動	28
第6節	交流及び共同学習	34
第7節	重複障害学級	43
第8節	外国語活動	49
第9節	訪問教育	52
第10節	教育課程の評価	56
第11節	まとめ	60

第2部 特別支援学校における教育課程編成

第1節	学習指導要領の基本的理念と特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題	63
第2節	特別支援学校（肢体不自由）における教育課程編成の在り方と課題	71
第3節	特別支援学校（知的障害）における教育課程編成の在り方と課題	76
第4節	まとめ	80

第3部 新学習指導要領に基づいた教育課程編成の実例

第1節	岩手県立盛岡視覚支援学校	83
第2節	千葉県立千葉聾学校	89
第3節	群馬県立赤城養護学校	94
第4節	香川県立香川中部養護学校	100
第5節	東京都立江戸川特別支援学校	106
第6節	茨城県立協和養護学校	112
第7節	岡山県立早島支援学校	117
第8節	神奈川県立金沢養護学校	124
第9節	まとめ	130

第4部 総合考察

資料

資料1	海外調査報告	137
資料2	各研究協力機関における教育課程表	150
資料3	記述式回答の分析	187
資料4	全国調査票	191

研究体制

おわりに

執筆者一覧

はじめに

平成 21 年（2009 年）3 月、特別支援学校の学習指導要領が改訂されました。改訂された新学習指導要領は、社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実するという観点から改善が図られています。

特別支援学校の教育課程については、これまでも多様化する障害種等の状態に応じた対応が進められてきていますが、新学習指導要領を踏まえた編成にあたっては、障害種や障害の程度等へのきめ細やかな対応や授業時間数の柔軟な対応等のさまざまな面でのより一層の工夫や配慮が必要となります。加えて、特別支援学校の学習指導要領は、小中学校の特別支援学級や通級による指導において、特別の教育課程を編成する際に参考にすることとされていることから、その影響は大きいと考えます。

一方、本研究所においては、「特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究」（平成 20～21 年度）、「特別支援教育における教育課程の編成・実施の推進にむけた実際的研究」（平成 18 年度）、「21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」（平成 13～15 年度）と、特別支援学校の教育課程に関する研究を継続して行ってきました。その結果、教育課程に関する種々の基礎的・実際的データの蓄積がなされています。しかし、全国の特別支援学校に対して、教育課程の全般的な現状と課題の把握を質問紙調査で行うという様式の研究はなされてきませんでした。

さらに、今回示された特別支援学校の学習指導要領は、特殊教育から特別支援教育、盲聾養護学校から特別支援学校への転換後の最初のものであり、今後の特別支援学校のさらなる充実発展に向けて、現時点での現状と課題を全国的に把握しておくことは、非常に重要なことであると考えました。

このような観点から本研究では、今回の学習指導要領改訂に関連して、幼児児童生徒の実態を踏まえた教育課程の編成、授業時数や単位時間への柔軟な対応、自立活動の編成、個別の指導計画や個別の教育支援計画との連続性や関係性、交流及び共同学習に係わる教育課程上の位置づけ等について移行措置の時期である平成 22 年度における状況を質問紙調査により把握しさらに、平成 23 年度にかけて、研究協力校における実践を通して、その望ましい在り方について考究することとしました。

本研究により、新学習指導要領の各学校での実施状況を把握することができ、それを踏まえた今後の施策立案に向けての基礎的な資料となることを目指しましたが、さらに、各学校におかれましては、特別支援教育を充実させるための教育課程の編成とその実施の際の参考として、本研究の結果を参考にいただければ幸いです。

（なお、その際には、質問紙調査の単純集計結果をまとめた速報版も併せて参照いただければ幸いです。速報版につきましては、平成 23 年 6 月に開催されました全国特別支援学校長会の総会の折に各学校に配布するとともに、研究所 Web サイトに全頁を掲載しております。

http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/408/kyouikukateihensei_sokuhou.pdf

平成 24 年 3 月

研究代表者 教育情報部上席総括研究員 柘植 雅義

研究の背景

第1節 教育課程編成に係る教育行政の動向

平成19年度からの特殊教育から特別支援教育へ移行された。特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成を考えると、これまでの教育行政の主要な動向について理解することが重要である。

本稿では、平成13年度以降の教育行政の動向（法令及び施策）を振り返ることにより、特別支援学校における教育課程編成を検討する。

表1-1に平成13年度以降の教育行政の動向を示した。

表1-1 平成13年度以降の教育行政の動向

年月	動向
H13, 1	「21世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）
H15, 3	「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）
H17, 12	「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（中教審答申）
H18, 6	学校教育法の一部改正
H19, 4	特別支援学校制度の施行
H19, 6	教育三法の改正
H19, 11	教育課程部会の「審議のまとめ」
H20, 1	「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」
H20, 3	幼稚園教育要領、小学校、中学校の学習指導要領等の改訂
H21, 3	高等学校と特別支援学校の学習指導要領等の改訂
H21, 3	特別支援学校学習指導要領等の告示

1. 「21世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）から「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）

障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化等を踏まえて、今後の特別支援教育の在り方について、平成13年秋に調査研究協力者会議が設置され検討が行われてきた。同会議ではその後の調査審議を踏まえて「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）（今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2003）」を取りまとめた（平成15（2003）年3月）。ここでは、初めて「特殊教育から特別支援教育へ」が掲げられ、①特殊教育諸学校（盲・聾・養護学校）若しくは特殊学級に在籍する又は通級による指導を受ける児童生徒の比率は近年増加している、②重度重複障害のある児童生徒が増加するとともに、LD、ADHD等、対象となる障害種の多様化による質的な複雑化も進行している、③特殊学校教諭の免許状保有率が低く、専門性が不十分な状況があり、専門性の向上のためには、個々の教員の専門性の確保はもちろん障害の多様化の実態に対応して幅広い分野の専門家の活用や関連部局間及び機関間の連携が不可欠である、④教育の方法論として自立や社会参加を支援するという考え方への転換が求められている、⑤地方分権にも十分配慮して新たな体制・システムの構築を図ることが必要であることが示された。

そして、特別支援教育とは、「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。」とし、個別の教育支援計画作成、特別支援教育コーディネーター、広域特別支援連携協議会等の設置が挙げられた。

「21世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）を受け、平成13年秋に調査研究協力者会議を設置して検討を行ってきた。同会議ではそれまでの調査審議を踏まえ最終報告をとりまとめた（平成15年3月）。障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが示された。

また、平成17年2月、文部科学省は、学習指導要領の見直しに着手し、同年4月に教育課程部会が発足した。

一方、中央教育審議会では、平成16年2月24日、初等中等教育分科会に特別支援教育特別委員会を設置し、同委員会において、特別支援教育を一層推進すべきであるとの認識の下、学校制度等の在り方について検討を重ね、同年12月1日に中間報告を取りまとめた。

2. 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（中教審答申）

平成17年12月、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（中教審答申）があった。本答申では、特別支援教育の理念と基本的な考え方として、「我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、特別支援教育の理念や基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。」ことが示された。

そして、盲・聾・養護学校制度の見直しについての中で、障害種別を超えた学校制度及び特別支援教育のセンター的機能の他、小・中学校における制度的見直し、教員免許制度の見直し等について答申された。

平成18年1月17日、小坂文部科学大臣は、「国際社会の中で活躍できる心豊かでたくましい人づくり」を目指し、「どの子どもにも豊かな教育を」という考え方に立って、初等中等教育を中心として、教育改革のために今後重点的に取り組むべき関連施策を「教育改革のための重点行動計画」としてとりまとめ、公表した。この中で、義務教育の構造改革についての具体的な取組とそのスケジュールを示した。これと相まって、同年2月、教育課程部会においてこれまでの審議経過の報告があり、4月には小・中・高部会、教科別専門部会で審議が行われた。

3. 学校教育法の一部改正

平成18年7月18日、文部科学事務次官より、特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）18文科初第446号があった。

これにより、特別支援学校制度の創設（盲学校、聾学校及び養護学校を特別支援学校とした）、特別支援学校の目的、特別支援学校の行う助言又は援助、小学校等における教育上特別の支援を必要とする児童等に対する教育、私立の盲学校、聾学校及び養護学校の設置に係る特例の廃止についてなど、法的根拠が示された。小学校等における教育上特別の支援を必要とする児童等に対する教育とは、具体的には、発達障害が特別支援教育の対象となった。そして、平成18年12月22日、新しい教育基本法が公布・施行された。

新しい教育基本法は、「人格の完成」や「個人の尊厳」などの普遍的な理念を大切にしながら、「知・徳・体」を重視した教育目標が掲げられている。また、「生涯学習の理念」や「家庭教育」、あるいは「学校、家庭、地域住民等の連携協力」などの条項が新設されている。改正教育基本法公布・施行に伴い学校教育法等の関係法令の改正や中央教育審議会の議論を踏まえ、学習指導要領が改訂されることになった。

平成19年3月10日、中央教育審議会より「教育基本法の改正を受けて緊急に必要なとされる教育制度の改正について（答申）」があった。ここでは、1)教育基本法の改正を踏まえた新しい時代の学校の目的・目標の見直しや学校の組織運営体制の確立方策等（学校教育法の改正）、2)質の高い優れた教員を確保するための教員免許更新制の導入及び指導が不適切な教員の人事管理の厳格化（教育職員免許法等の改正）、3)責任ある教育行政の実現のための教育委員会等の改革（地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正）が答申された。そして、平成19年4月より、これまでの特殊教育から特別支援学校制度が施行されることになった。

4. 教育三法の改正

平成19年1月の教育再生会議第一次報告「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」において、教育再生のための緊急対応として、「学校教育法の改正」を始めとする教育三法の改正が提言された。教育三法とは、学校教育法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律、教育職員免許法及び教育公務員特例法である。学校教育法では、新たに義務教育の目標を定めるとともに、幼稚園から大学までの各学校種の目的・目標の見直し及び学校に副校長等の新しい職を置くことができることとし、組織としての学校の力を強化について改正を行った。地方教育行政の組織及び運営に関する法律では、教育における国、教育委員会の責任を明確にし、保護者が安心して子どもを学校に預けうる体制を構築に関しての改正、また、教育職員免許法及び教育公務員特例法では、教員免許更新制を導入し、あわせて指導が不適切な教員の人事管理を厳格化し、教員に対する信頼を確立する仕組みを構築する改正を行った。

5. 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」から「特別支援学校学習指導要領等の告示」

中央教育審議会は、初等中等教育分科会教育課程部会を中心に、これまで学習指導要領全体の見直しについて審議を積み重ね、平成19年11月、それまでの審議のまと

めがなされ、総会において、平成 20 年 1 月「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」としてまとめた。

この答申を受け、平成 20 年 3 月、幼稚園、小学校、中学校の学習指導要領等の改訂、平成 21 年 3 月、高等学校と特別支援学校の学習指導要領等の改訂がなされた。これを合わせて、特別支援学校学習指導要領等が告示された。

またこの間、障害のある子どもの教育に関しては、平成 20 年 4 月に教育振興基本計画について－『教育立国』の実現に向けて－（答申）」や同年 20 年 7 月、「教育振興基本計画」の策定があり、この中で、障害のある子どもの教育について言及されたことも付記する。

教育課程編成に係る、全体の流れとしては、平成 18 年 12 月に教育基本法が 60 年振りに改正されたこと、それに合わせて、平成 19 年に教育 3 法が改正され、学校教育法の改正では、各学校種の目的・目標、副校長等の役割が示されたこと、地方教育行政の組織及び運営に関する法律では、教育委員会の責任体制等を示したこと、教育職員免許法及び教育公務員特例法では、教員免許更新制を示したことが特長として挙げられる。これらを元にして、学習指導要領等の改訂がなされた。このように学習指導要領（course of study）は法的な根拠がある。

教育課程（curriculum）は、学習指導要領の趣旨を踏まえ、各学校で作る教育計画全体を示すもの（organization）として編成されるものである。また、指導計画は、教育課程編成の際に、作成（make）あるいは立案（draw）されるものであり、ここに各学校の創意工夫が求められている。

文献

- 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告） 2001 年 1 月
答申 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）2003/03/28
19 文科初第 536 号 学校教育法等の一部を改正する法律について（通知） 平成 19 年 7 月 31 日
19 文科初第 125 号 特別支援教育の推進について（通知）平成 19 年 4 月 1 日
19 文科初第 449 号 学校教育法等の一部を改正する法律、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律及び教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部を改正する法律の公布について（通知） 平成 19 年 7 月 5 日
中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ 平成 19 年 11 月 7 日
中央教育審議会 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申） 平成 20 年 1 月 17 日
初等中等教育分科会（第 65 回）・教育課程部会（第 75 回）合同会議 議事録 平成 21 年 3 月 31 日
文部科学白書（平成 16 年度、平成 18 年度）

第2節 特別支援学校における教育課程編成の現状と課題

本研究所がこれまでに行ってきた特別支援学校（当時は、盲・聾・養護学校）の学習指導要領に基づく教育課程編成に係る研究は、近年（この10年間（平成13～23年））では、以下の4つが挙げられる。

(1) 国立特別支援教育総合研究所（2004a）平成13～15年度 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究. 報告書.

(2) 国立特殊教育総合研究所（2004b）平成12～15年度 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究 -自立活動を中心に-. 報告書

(3) 国立特別支援教育総合研究所（2006）平成18年度 特別支援教育における教育課程の編成・実施の推進に向けた実際研究 -特別支援教育の実施に向けた教育課程編成-. 報告書.

(4) 国立特別支援教育総合研究所（2010）平成20～21年度 特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究 -複数障害種への対応及び幼・小学部から高等部までの一貫した教育課程の工夫-. 報告書.

このように、本研究所においては、特別支援学校における学習指導要領に基づく教育課程の編成に係る研究を継続して実施してきている。

一方、小・中学校や高等学校においては、文部科学省が、「教育課程の編成・実施状況調査」を毎年のように継続して実施し、その結果を Web サイトで公開している。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1263169.htm

しかし、特別支援学校については、実施されていない。

以上ことから、本研究所が継続して実施してきている、特別支援学校の教育課程に関する研究は、国の政策や各学校における編成の在り方に対して、非常に重要な意味を持つことが分かる。

先ず、国立特別支援教育総合研究所（2004a）では、そのタイトル「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」からも分かるように、21世紀になり、特殊教育から特別支援教育への転換が叫ばれ始めた頃に行われた研究で、新たな教育課程の在り方について研究が行われた。障害種別の検討、横断的な検討、教育課程の実施状況調査、主要国の状況、学校事例などから、21世紀における望ましい教育課程が展望されている。

この研究の中で、全国規模の質問紙調査は、2001年（平成13年）度の盲・聾・養護学校の教育課程の実施状況を把握することを目的に、2002年（平成14年）に、

全国の盲・聾・養護学校に質問紙調査を実施している（「盲・聾・養護学校における教育課程の実施状況に関する調査」）。その結果、特に、教育課程別の児童生徒数や、個別の指導計画の作成、学習評価に関する課題など教育課程に関する課題、について状況が明らかにされている。しかし、例えば、教育課程の編成や評価、自立活動、交流及び共同学習、などは扱われておらず、調査内容がかならずしも学習指導要領の全般を漏れなくカバーする調査ではなかったこと、また、記述式の質問項目が少なく分析も素朴的であったこと、そして、回収率が 67.8%であったことなどが挙げられる。

次に、国立特別支援教育総合研究所（2004b）では、自立活動に焦点を当てて、新学習指導要領を踏まえてどのような実践が展開されているかを明らかにしたものである。その中で、特に自立活動について教育課程の視点からの質問紙調査も含まれている。これは、当時の学習指導要領の改訂で、従来の「養護・訓練」が「自立活動」へと、名称と共に内容が修正されたことによる。しかし、自立活動のみが対象であり、教育課程の全体的な実施状況の把握ではない。

次に、国立特別支援教育総合研究所（2006）では、従来の特殊教育から転換された特別支援教育における教育課程について、その編成の基本、編成上の具体的事項の整理（Q&A）、そして、教育課程編成の工夫に関する学校事例を集めている。

そして、国立特別支援教育総合研究所（2010）では、特別支援学校において、特に複数種の障害に対応した教育課程編成の工夫や幼稚部・小学部から高等部までの一貫した教育課程編成に関する実際を集約することを目的に実施された。

なお、大学などその他の機関の研究者による、特別支援学校の教育課程に関する研究については、日本特殊教育学会による特殊教育学研究への掲載論文（仁・安藤，2010；武田，2006）がいくつかあるなど、非常に少ないのが現状である。さらに、今回の新学習指導要領の改訂に係る視点からの研究は見あたらない。

以上のように、特別支援学校について、これまで、学習指導要領の全般を漏れなくカバーする調査は行われてきていない。また、特に、現在は、新学習指導要領が公布された直後であることから、新学習指導要領で新たに加わった事項を含め、学習指導要領の全般を漏れなくカバーする調査を行うことで、特別支援学校における教育課程編成の現状と課題が全般的に把握することが必要である。これらの認識が、本研究に繋がっていった。

文献

国立特別支援教育総合研究所（2004a）平成 13～15 年度 21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究. 報告書.

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-44.html#02

国立特殊教育総合研究所 (2004b) 平成 12～15 年度 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究 -自立活動を中心に-. 報告書.

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-42.html

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-46.html

国立特別支援教育総合研究所 (2006) 平成 18 年度 特別支援教育における教育課程の編成・実施の推進に向けた実際研究 -特別支援教育の実施に向けた教育課程編成-. 報告書.

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-66/c-66_all.pdf

国立特別支援教育総合研究所 (2010) 平成 20～21 年度 特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究 -複数障害種への対応及び幼・小学部から高等部までの一貫した教育課程の工夫-. 報告書.

<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/403/c-80.pdf>

仁龍在・安藤隆男 (2010) 重度・重複障害教育における教師の専門性：教職経験と教育課程の影響に着目して. 特殊教育学研究, 47(6), 483-494.

武田鉄郎(2006) 病弱教育における自立活動の行き詰まりとその打開策. 特殊教育学研究, 44(3), 165-178.

第3節 研究の目的及び方法

1. 研究目的

特別支援学校における新学習指導要領の下での幼児児童生徒個々のニーズに対応した教育課程編成について検討し、教育課程の実施の現状と課題を明らかにする。

2. 研究期間

平成22年4月～平成24年3月

3. 研究計画

<平成22年度>

- (1) 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の検討
- (2) 実地調査を実施し、研究協力校との協働により教育課程編成に関する情報収集
- (3) 教育課程編成に関する国内調査及び海外調査を実施する（文献調査を含む）
- (4) 海外調査（英国：12月）
- (5) 研究協議会開催（2回：1月19日、1月26日）

<平成23年度>

- (1) 平成22年度に実施した全特別支援学校への質問紙調査の分析結果の考察
- (2) 全国特別支援学校長会へ全国調査(速報版)報告
- (3) 特殊教育学会における全国調査の概要報告（口頭発表）
- (4) 研究協力機関への実地調査（全国調査の結果の考察）
- (5) 研究協議会開催（2回：7月1日、12月2日）
- (6) 研究成果報告書作成

第1部

特別支援学校における新学習指導要領に

基づいた教育課程編成

～全匡特別支援学校教育課程編成に係る実態調査～

第 1 節 調査の目的と方法

(1) 目的

教育課程については、障害種や障害の程度等へのきめ細やかな対応や授業時数の柔軟な対応等のさまざまな面でのより一層の工夫や配慮が必要となる。

本調査では、特別支援学校における新学習指導要領の下での幼児児童生徒個々のニーズに応じた教育課程の在り方について検討を行うに当たり、全国の特別支援学校を対象として、平成22年度における教育課程の編成状況を把握することを目的とする。

(2) 方法

①対象

全国特別支援学校（国立、私立を含む計 1,045 校）の教育課程編成の担当者を対象とした。

②調査方法

郵送による質問紙法（悉皆調査）によるアンケート調査を実施した。

③調査内容

調査票の作成に当たっては、研究分担者内で学校種別における教育課程編成に関する資料や文献から関連するキーワードを抽出し参考とするとともに、研究協力機関からの情報提供も活用した。

調査に当たっては、予備調査を実施することとし、予備調査（平成 22 年 8 月）は、千葉県立千葉聾学校、東京都立江戸川特別支援学校、神奈川県立金沢養護学校、新潟県妙高市立にしき特別支援学校、愛知県立佐織養護学校の計 5 校の協力を得た。

④調査期間

平成 22 年 9 月 1 日～10 月 3 日に実施した。

⑤調査項目

本報告書でまとめた結果に関する質問項目は、以下の 9 項目である。

ア．基本情報、イ．教育課程編成、ウ．個別の指導計画、エ．自立活動、オ．交流及び共同学習、カ．重複障害学級、キ．外国語活動、ク．訪問教育、ケ．教育課程の評価

⑥分析方法

各質問項目は、選択肢（2 択、3 択）及び自由記述を求めた。自由記述は「SPSS Text Analytics for Surveys」を利用した。本ソフトウェアでは、回答テキストから有用な情報を抽出し、一連の自由記述式の回答に含まれる主要キーワードを適切な個数のカテゴリで表現し、2つ以上のカテゴリ間の関係性について検討した。

第2節 基本情報

(1) 回答数・回収率

有効回答校 849校（回収率 81%）

(2) 対象とする障害種

①対象とする障害種（複数回答）

対象とした特別支援学校 1,045校のうち、有効回答校は 849校であった。複数の障害種を対象とする特別支援学校の場合、該当する障害種について複数回答を求めた。この結果、視覚障害は 73校で 9%、聴覚障害は 108校で 13%、知的障害は 533校で 63%、肢体不自由は 251校で 30%、病弱は 113校で 13%であった。ただし、この中には、重複障害学級に在籍する幼児児童生徒の障害種も含めて回答した特別支援学校があると考えられる。

②異なる障害種の教育課程編成

回答校は、849校中 193校であった。そのうち、「異なる障害種ごとに教育課程の編成は、分かれている」との回答は、114校（59%）であった（表 1-2-1）。「その他」としては、「知的障害を中心に編成」、「一般学級と重複学級に分けている」、「小学部、中学部ごとの教育課程編成」、「小学部は分かれているが、中学部・高等部は学級編成、教育課程とも明確に分かれていない部分がある」、「認知レベルで学級編成している」、「学級編成も教育課程編成も、障害種別によるものでなく、総合制として対応している」、「学級編成も教育課程も分かれていない」、「複数の障害種を合わせた学級編成」「単一障害は障害種別の教育課程」、「障害種別で分けていない」、「学級編成、教成課程編成ともに複数障害種へ対応している」等、対応が様々であった。

表 1-2-1 異なる障害種の教育課程編成の状況

項目	N=193	
	回答数	%
異なる障害種ごとに教育課程の編成は、分かれている	114	59
学級編成は障害種別だが、教育課程編成は複数の障害種に対応している	42	22
その他	37	19

(3) 設置する学部、訪問教育の有無

①幼稚部

回答校は、849校中 712校であった。そのうち、幼稚部を設置しているのは、146校（21%）であった。幼児総数は 1,820名で、1校当たり約 13名の幼児が在籍していた。また、重複障害幼児は 472名で、幼児総数の 26%であった。

②小学部

回答校は、849校中 799校であった。そのうち、小学部を設置していたのは、718校（90%）であった。普通学級児童総数は 15,840名で、1校当たり約 4名の児童が在

籍していた。

重複障害学級在籍児童数は、11,850名で、1校当たり約3名の児童が在籍していた。訪問教育については、「家庭」が「施設、病院」よりもやや多く、肢体不自由、知的障害、病弱の順であった（表1-2-2）。

表 1-2-2 小学部 訪問教育 障害種別在籍児童数

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	合計
訪問教育<家庭>	0	0	196	342	53	591(人)
訪問教育<施設、病院>	0	0	120	187	239	546(人)

③ 中学部

回答校は、849校中778校であった。そのうち、中学部を設置しているのは、697校（90%）であった。普通学級在籍生徒総数は14,065名で、1校当たり4名の生徒が在籍していた。重複障害学級在籍生徒数は7,037名で、1校当たり3名の生徒が在籍していた。

訪問教育では、「家庭」が167校であり、知的障害と病弱は施設、病院で、肢体不自由は「家庭」での訪問教育を受ける生徒が多かった（表1-2-3）。

表 1-2-3 中学部 訪問教育 障害種別在籍生徒数

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	合計
訪問教育<家庭>	0	2	132	176	27	337(人)
訪問教育<施設、病院>	6	0	181	120	182	489(人)

④ 高等部・本科（普通科及び専門学科）

回答校は、849校中623校であった。そのうち、高等部・本科、普通科を設置しているのは、609校（98%）であった。普通学級在籍生徒総数は29,646名で、1校当たり約6名の生徒が在籍していた。重複障害学級在籍生徒数は7,714名で、1校当たり約3名の生徒が在籍していた。訪問教育では、「家庭」が141校であり、知的障害、肢体不自由、病弱のいずれも「施設、病院」において訪問教育を受ける生徒が多かった（表1-2-4）。

表 1-2-4 高等部普通科 訪問教育 障害種別在籍生徒数

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	合計
訪問教育<家庭>	1	4	150	150	25	330(人)
訪問教育<施設、病院>	0	0	345	187	148	680(人)

回答校は、849校中448校であった。そのうち、高等部・専門学科を設置していたのは、117校（26%）であった。普通学級在籍生徒総数は4,464名で、1校当たり約6名の生徒が在籍していた。重複障害学級在籍生徒数は478名で、1校当たり3名の生徒が在籍していた。訪問教育を設置している学校が7校で、肢体不自由、病弱の生徒

が「施設、病院」で訪問教育を受けていた。

⑤専攻科

回答校は、849 校中 524 校であった。そのうち、高等部・専攻科を設置しているのは、74 校（14%）であった。在籍生徒総数は 1,566 名であった。また、高等部においては、以下のような専攻科が挙げられた。

「理容科」、「被服科」、「保健理療科」、「産業科産業科」、「産業システム科」、「産業技術科」、「産業工芸科」、「工業科」、「産業総合科」、「理系科」、「工業テクノロジー科」、「農業技術科」、「園芸技術科」、「環境・福祉科」、「商業科」、「商業技術科」、「生活科学科」、「生活デザイン科」、「インテリア系ビジネス科」、「情報デザイン科」、「デザイン工業科」、「情報機械科」、「手技療法科」、「就業技術科」

（４）平成２２年度の教員数

回答校 819 校のうち、教員総数は 54,496 名であった。1 校当たり 67 名の教員が勤務していた。

（原田 公人）

第3節 教育課程編成

(1) 教育課程編成に関する検討

①教育課程編成に関する検討部署

回答校 849 校のうち（複数回答）、「教育課程の編成のための組織を設置している」が 462 校（54%）、「教務部が中心となっている」は 354 校（42%）であり、教育課程の編成のための組織を設置している学校が約半数であった。「その他」としては、「各学部」が多くを占め、「学習指導部」、「教育課程研修部」、「研究部」等の分掌部で検討を行っている記述があった。また、「研究研修委員会」、「企画委員会」、「経営会議」といった委員会組織で行っている記述もあった。

②教育課程の検討の参画者

回答校 849 校のうち（複数回答）、「教務主任」が 796 校（94%）、「管理職」が 731 校（86%）、「学部主任」が 723 校（85%）参画していることが示された。

「その他」としては、「進路指導主事」、「全員」、「地域支援部長」、「特別支援教育コーディネーター」、「自立活動主任」、「学年主任」、「教科主任」、「保健主事」、「生徒指導主事」、「類型別部会の代表」、「訪問部主任」、「主幹教諭」、「養護教諭」、「分掌課長」、「職業科の代表」、「運営委員会委員」等が挙げられた。

③教育課程の検討内容

回答校 849 校のうち（複数回答）、「授業時数の検討、評価」が 747 校（88%）、「時程の検討、評価」が 638 校（75%）、「学校行事の検討」が 558 校（66%）、「教育目標の検討・評価」が 551 校（65%）、「教育課程の類型にかかわる検討」が 492 校（58%）であった（表 1-3-1）。

「その他」としては、「個別の指導計画と個別の教育支援計画の整合性と関連づけ」、「道徳・自立活動の全体計画作成」、「内容表の作成」、「学習グループの編成」、「授業改善に関する保護者アンケート」、「小中高等部一貫した教育課程」、「グループ編成」、「知的障害児の自立活動」、「選択科目の検討評価」、「コース制度」、「交流及び共同学習」、「総合的な学習の時間」、「単元の配列」、「キャリア教育」、「教室配置」、「学校評価」等が挙げられた。

表 1-3-1 教育課程の検討内容（複数回答） N=851

検討内容	回答数	%
1 教育目標の検討、評価	551	65
2 授業時数の検討、評価	747	88
3 時程の検討、評価	638	75
4 学校行事の検討	558	66
5 教育課程の類型にかかわる検討	492	58
6 その他	91	11

(2) 学校教育目標の設定の手順

回答校 849 校のうち、「校長が年度当初、経営方針を述べる中で学校教育目標を示し、各学部の重点目標が検討される」が 675 校 (80%)、「学校の全職員の参画の基に、学校教育目標が設定される」が 137 校 (16%) であった。

「その他」としては、「中心は教務部」、「前年度末に校長が教頭を経て教育課程検討委員会で示し、各学部の重点目標が検討される」、「教育目標は開校以来変えていない」、「主事会で検討され最終的に校長が示す」、「主事会→企画委員会→職員会」、「企画管理委員会(管理職、学部主事、教務部がメンバーとなっている)で検討」、「前年度の目標を各部で見直し、管理職の決裁を受ける」、「校長が年度当初に学校教育目標とその実現のための取組、本年度努力目標を示す」、「次年度の教育課程編成に入る際に、学校教育目標、学部目標等の整理をし、その整理された内容から教育課程を編成していく」等の記述があった。

(3) 学部別重点目標(学部目標をより具現化するための目標)の設定

回答校 849 校のうち(複数回答)、「年度末反省において各学部で協議する等」が 643 校 (76%)、「教務部が中心となって検討する」が 168 校 (20%)、「教育課程委員会等で検討する」が 139 校 (16%) であった。「その他」としては、「各学部会で検討」、「学部主事が中心となって検討」の記述が多く、「学校教育目標、校長からの経営方針を受けて、設定する・部主事が示す」、「各教科で検討」、「障害種別の教育部で協議」、「各学年で検討」、「各々の会議で検討し、職員会議で共通理解を図る」等の記述があった。

(4) 指導内容の選択・組織等

①指導内容の選択・組織の検討の担当者

回答校 849 校のうち(複数回答)、「学級担任」が 613 校 (72%)、「教科担任」が 588 校 (69%) であった。「その他」としては、「教務部」、「教務部と学部主事」、「学部」、「教育課程検討委員会」、「学科(作業)の担当者」、「類型会で検討」、「全教職員」、「特別支援教育コーディネーター」、「グループ全員」、「コース長、グループ長」、「学年主任」、「領域、教科を含ませた学習は複数の担当者」、「自立活動担当者」、「教科担当者」等が挙げられた。

②幼稚部、小学部、中学部、高等部の一貫した指導を行うに際しての工夫

回答校 849 校における自由記述では、指導内容表等を作成し、全校に配布したり、PC サーバーにデータを置き、全校で指導内容の共通理解を図るための工夫をしている学校が 242 校 (29%) あった。また、個別の指導計画を作成及び評価の段階で工夫し、引き継ぎ資料として活用している学校、学部や学年間の引き継ぎをはじめとする指導内容の共通理解を図るために種々の会議を設定したり、教務主任や学部主事を中心として各係分担した教員が連携し学部内や学部間の調整を図っていた。

指導目標、指導内容や指導方法に関する検討は、全校での研究・研修や教科や領域の担当者が集まっての情報交換等の様々な形で取り組まれていた。

(5) 各学部での授業の一単位時間

幼稚部においては、一単位時間 45 分 (39%)、40 分 (29%)、60 分 (16%) の順で、40 分～45 分とする学校が半数以上であった。小学部においては、一単位時間 45 分 (72%)、40 分 (24%) の順で、40 分～45 分とする学校がほとんどであった。中学部においては、一単位時間 50 分 (58%)、45 分 (23%)、40 分 (17%) の順で、50 分とする学校が半数以上であった。高等部においては、一単位時間 50 分 (62%)、45 分 (23%)、40 分 (13%) の順で、50 分とする学校が半数以上であった。専攻科においては、一単位時間 50 分が 94% であった (表 1-3-2～表 1-3-6)。

表 1-3-2 幼稚部での授業の一単位時間 N=117

時間(分)	30	35	40	45	50	60	20～ 45	30～ 45	40～ 50
学校数	11	2	34	46	2	19	1	1	1

表 1-3-3 小学部での授業の一単位時間 N=734

時間(分)	20	30	35	40	45	50	30～55	60
学校数	1	8	11	179	527	5	1	2

表 1-3-4 中学部での授業の一単位時間 N=725

時間(分)	30	35	40	45	50	30～50	40～45	45～50	90
学校数	4	7	124	167	419	1	1	1	1

表 1-3-5 高等部での授業の一単位時間 N=706

時間(分)	25～40	30	35	40	45	50	60	70	75
学校数	1	3	7	90	160	440	3	1	1

表 1-3-6 高等部専攻科での授業の一単位時間 N=89

時間(分)	40	45	50	60分	110
学校数	1	2	84	1	1

⑥教科等によって一単位時間が異なる場合

「教科等によって一単位時間が異なる場合」の記述として、幼稚部では、指導・活動内容(課題)により、弾力的に運用していた。その内容として、「朝の自由遊び 40 分、合同活動 50 分」、「学級 90 分、合同 60 分、給食 60 分、自立活動 45 分」、「集団活動 40 分、帰りの会・保護者懇談 20 分」、「学年学級活動 50 分(午前)、45 分(午後)、個別指導、集団活動 35 分」等が挙げられた。

また、小学部、中学部、高等部においても、教科等によっては「30 分～1 時間」の範囲で実施している学校等、領域・教科によって、指導時間を変えていた。その内容として、「日常生活の指導 40 分、体育・音楽 30 分、遊び・生単 45 分、自立活動 30 分、中学部－自立活動 30 分、生単・総合 50 分、作業 90 分、音楽・美術・体育 50 分、日

常生活の指導 40 分」、「小学部では、教科の一部、日常生活の指導、自立活動の一部について、15 分 20 分 25 分 30 分」、「中学部では、日常生活の指導及び自立活動の一部について、20 分 25 分 30 分 40 分」、「高等部では、日常生活の指導及び自立活動の一部については、20 分、25 分、30 分」等が挙げられた。

(5) 教育課程にかかわる研修

①校内で教育課程に関する研修会の実施

回答校 849 校のうち校内で教育課程に関する研修会を実施している学校は、696 校 (82%) であった。

②「はい」と回答された場合の研修

回答校 696 校のうち (複数回答)、教育課程に関する研修会の内容としては、「新学習指導要領の解説」が 524 校 (75%)、「学校としての教育課程の編成に対する基本的な考え方」が 310 校 (44%)、「教育課程についての国の基準や教育委員会の趣旨」が 241 校 (35%)、「テーマ (課題) に基づいた研究協議」が 209 校 (30%)、「教育課程の編成の手続き」が 150 校 (21%)、「幼児児童生徒の障害や地域及び学校の実態」が 114 校 (16%)、「教育課程に関する法令」が 79 校 (13%) であった。

「その他」としては、「学習評価」、「自立活動の改訂の要点」、「指導内容表の作成」、「指導主事を招いた本校の教育課程の課題をテーマとした研修会」、「障害理解を深めるために専門家を招いた講演」等の記述があった。

③「いいえ」と回答した場合の理由

教育課程に関する研修会を実施していない理由としては、「県教育委員会主催の教育課程説明会に参加している」の記述が多く見られた。また、「教務部から、新学習指導要領解説等の資料が各学部配布される」、「資料等を作成し、学部会や職員会議の中で必要に応じて研修を行っている」、「教育課程委員会のメンバーから必要なことが伝えられる」等、教務関係の分掌部から資料を配布する記述、あるいは、「校内説明会や自主勉強会の開催」、「学部で検討」、「教員個々の自己研修として位置づけている」等の記述があった。この他、「学校全体が多忙化しているため、なかなか時間がとれない」という時間確保の困難性の記述があった。

(6) 保護者に対する教育課程に関する説明

①校内で教育課程に関する研修会の実施

回答校 838 校のうち、保護者に対する教育課程の説明は、623 校 (74%) の学校で行われていたが、行われていない学校は 215 校 (26%) と 1/4 を占めた。

②「行っている」と回答した場合、指導内容 (いつ、どこで、どのような) の説明

「いつ」については、「年度の初め」が最も多かった。「どこで」については、「保護者会・保護者懇談会」が多く、全校一斉よりも学部単位での開催が多かった。転学・入学の際には、体験入学や入学説明会において教育課程全般についての説明が行われている学校が多かった。

「どのような内容を」については、「前年度との変更された内容」に焦点を当てた説明を行う学校が多かった。指導内容を説明する際には、「時間割や日課表」と「年間行事計画」を示す学校が多かった。少数ではあるが、新学習指導要領の内容を説明した学校もあった。

（7）教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題

回答校 848 校のうち、教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題（3つ選択）としては、「発達段階に応じた指導内容の検討」が 687 校（81%）、「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」が 56%、「（幼稚部）、小学部、中学部、高等部、（専攻科）における系統的な指導」が 460 校（54%）挙げられた。

また、「校内における P-D-C-A サイクルの周知」が 205 校（24%）、「少人数化に対応した教育課程の編成」が 160 校（19%）、「複数の障害種に対応した教育課程の編成」が 137 校（16%）、「自閉症の幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」が 136 校（16%）、「教育課程評価の内容」が 130 校（15%）、「（病弱教育を主とする特別支援学校での）単位認定」が 27 校（3%）であった（表 1-3-7）。

表 1-3-7 教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題（3つ選択）

N=848

重視している課題	回答数	%
（幼稚部）、小学部、中学部、高等部、（専攻科）における系統的な指導	460	54
発達段階に応じた指導内容の検討	687	81
重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成	473	56
複数の障害種に対応した教育課程の編成	137	16
自閉症の幼児児童生徒に対応した教育課程の編成	136	16
少人数化に対応した教育課程の編成	160	19
教育課程評価の内容	130	15
（病弱教育を主とする特別支援学校での）単位認定	27	3
校内における P-D-C-A サイクルの周知	205	24
その他	80	9

「その他」としては、学力に関して、「基礎基準的な学力の定着」、「大学等、進学をめざすための基礎学力の定着」、「学力伸長を促進する教育課程の編成」等が挙げられた。また、個に応じた指導に関して、「多様化していく生徒への対応」、「障害に応じた指導内容」、「個別の教育的ニーズの的確な把握」、「具体的な個人目標の設定」、「生徒の実態の多様化の対応」等が挙げられた。この他、キャリア教育や職業教育に関する記述として、「卒業後の生徒の生活を見えた教育課程の編成」、「職業教育を推進するための教育課程の編成」等が挙げられた。

(8) 考察

上記、教育課程編成に関する調査結果から、以下のように考察される。

①教育課程編成に関する検討部署としては、教務部が中心となっている。教育課の検討の参画者は、教務主任、管理職、学部主任の3者が多いが、進路指導主事等の分掌からの参画もあり、全校的に取り組んでいる実態が示された。今後も全校的な取組として位置づけることが重要である。

②教育課程の検討内容としては、授業時数の検討・評価、時程の検討・評価等を始め、道徳・自立活動の全体計画作成、交流及び共同学習等、多岐にわたっており、学校規模や地域の実態に応じた教育計画の検討が進められている様子が伺われた。個々の課題を検討する場を確保し、それらを統合して教育課程編成に反映させるシステム作りが求められる。

③学校教育目標の設定の手順では、「校長が年度当初、経営方針を述べる中で学校教育目標を示し、各学部の重点目標が検討される」の割合が多かった。学校教育目標は教育課程の根幹に関することであり、学校長の学校運営の理念の明確化し、全職員の共通理解を図ることの重要性が示唆された。

④学部別重点目標の設定は、「年度末反省において各学部で協議する」学校が1/4あり、直接、指導にあたった教師間での意見交流が盛んであることが伺われた。今後も組織間の連携により、学部の特長を踏まえ、かつ共通理解の基で、目標設定に努めることが求められる。

⑤指導内容の選択・組織の検討の担当者としては、学級担任及び教科担任が多くの占め、重要な業務を担っていることが改めて示された。また、一貫性を重視し、校内で情報交換の場を設定している状況があり、学校の活性化という意味でも、全職員協働の運営が必要である。

⑥各校で1単位時間の扱いは様々であったが、1単位時間の設定に際しては、画一的にとらえるのではなく、指導のねらいや指導内容により検討する必要がある。

⑦教育課程に関する研修については、多くの学校で研修会を開催していた。新学習指導要領が示され、その内容の周知を目的とした研修が大半を占めた。また、これに学校の教育課程編成と連動させ研修を深めていることが示された。反対に、研修会を開催していない場合であっても、関連資料を配付し、趣旨の周知を図っていることが伺われた。特別支援学校の中には、研修時間が確保できないという学校もあったが、これらの学校については、学部単位での実施、職員会議などで管理職や担当者により説明の場を設けるなど、地道な取組が求められる。

⑧自校の教育課程について、保護者説明を行っている学校が多くを占めたことは、意義がある。保護者説明は、学校と家庭の連携を深める上でも、重要なことであり、学校の諸活動の中に位置づけたい。また、実施していない学校については、作成を義務づけられている個別の指導計画について保護者の理解を求めていく必要がある。

⑨教育課程編成の中で、「発達段階に応じた指導内容の検討」が最上位、「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」、「(幼稚部)、小学部、中学部、高等部、(専攻科)における系統的な指導」と続いた。障害の重複化や多様化を背景として、一人一人の子どものニーズに応える特別支援教育の趣旨に沿った、学校の意識が反映したものと考えられる。今後は、これらの事項を評価の観点からも検討していくこと

が求められる。また、幼児児童生徒一人一人の課題について、諸検査の実施と併せて、複数の教員による発達評価を進める必要がある。

文献

文部科学省（2009）特別支援学校幼稚部教育要領．海文堂出版．

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．教育出版．

（原田 公人）

第4節 個別の指導計画

(1) 学習指導要領における個別の指導計画の位置付け

盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領(平成11年3月告示、以下「学習指導要領(平成11年)」とする)においては、盲学校、聾学校及び養護学校(当時)の児童生徒の実態が多様化しており、個々の児童生徒に応じた適切な指導が求められることから、自立活動や重複障害者の指導に際して、個別の指導計画を作成することとした。その表記は、「個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うように配慮しなければならない。」(学習指導要領(平成11年)第1章第2節第1の4)というように、個々の児童生徒の実態に即して作成された個別の指導計画の下に、適切な指導実践が行われることを期待した内容であった。今回の学習指導要領においては、「自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものとする。」(第7章第3の1)と明確に示すと共に、「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。」

(第1章第2節第4の1(5))と自立活動や重複障害者の指導に加えて、各教科等にわたり個別の指導計画を作成することとした。このことは、これまでの個別の指導計画が活用されてきた実績を踏まえ、障害の状態が重度・重複化、多様化している児童生徒の実態に即した指導を一層推進するために、適切かつ具体的な個別の指導計画を作成する必要があることを示している。

個別の指導計画は、児童生徒の実態を把握した上で作成されたものであるが、児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものである。したがって、計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)の過程において、適宜評価を行い、指導内容や方法を改善し、より効果的な指導を行う必要がある。

(2) 個別の指導計画の作成のための幼児児童生徒の実態把握について

①実態把握の内容(項目)

個別の指導計画における実態把握の項目としては、回答校848校のうち「学習の状況」が90%、「基本的な生活習慣」が86%、「コミュニケーション」が83%、「社会性・対人関係」が82%の順で高い割合を示した。「諸検査の結果」の62%及び「興味・関心」の61%は、第2群に位置し、ほぼ同率であった(表1-4-1)。

「その他」の内容では、「保護者のねがい」、「進路に関する希望」、「生育歴」、「関係機関との連携」などが、全障害種に共通して挙げられた。また、「障害の状況」や「自立活動の指導の内容」に関することも挙げられたが、この内容については、障害種ごとの特徴があった。

表 1-4-1 個別の指導計画作成のための実態把握の内容（複数回答） N=848

実態把握の内容	回答数	割合 (%)
諸検査の結果	525	62
基本的な生活習慣（日常生活動作）	731	86
習の状況（学力、認知等）	763	90
社会性、対人関係	692	82
コミュニケーション	701	83
興味・関心	521	61
その他	222	26

（2）実態把握を行う時期

実態把握の時期は、回答校 848 校のうち「年度初め」が 82%で、年度初めに実施されていることが示された（表 1-4-2）。「その他」として、年度末の実施が多く、次いで、年 2 回（前期、後期）、随時、入学相談時に実施している記述があった。また、少数であるが「3 年に 1 度」「年 3 回」実施しているという記述があった。

表 1-4-2 実態把握を行う時期（複数回答） N=848

	回答数	割合 (%)
年度初め	692	82
学期ごと	186	22
年 1 回	78	9
学部が変わる時	102	12
その他	162	19

（3）実態把握による資料の活用について

第一義的な活用として「個別の指導計画の目標や指導内容の設定」以外に活用されているのは、回答校 848 校のうち「引き継ぎの資料として（62%）」、「教材教具の作成に活かす（21%）」、「学級編製の資料（17%）」、「集団指導と個別指導のバランスを考慮する資料（学習集団の編制）（15%）」の順であった（表 1-4-3）。

表 1-4-3 実態把握による資料の活用（複数回答）

N=848

	回答数	割合 (%)
学級編製の資料としている	142	17
指導目標や指導内容を設定するための資料としている	769	91
集団指導と個別指導のバランスを考慮するための資料としている	126	15
教材・教具の作成に活かしている	181	21
教室環境の整備について考える資料としている	43	5
引き継ぎ資料としている	526	62
個別の指導計画に反映させている	735	87
その他	16	2

(4) 実態把握にもとづいた目標を見直す期間

回答校 848 校のうち、長期目標は「1 年ごと (89%)」、短期目標は「学期ごと (2 期制も含む) (79%)」という回答が多かった (表 1-4-4、1-4-5)。年度初めに実施した実態把握に基づいて、1 年間の目標を設定し、それを受けて学期ごとの目標を短期目標として設定し、学期ごとの評価に基づいて次学期の目標を見直している、というサイクルで目標設定と評価を実施している場合が多いことが推察された。

表 1-4-4 長期目標を見直す期間 (複数回答) N=848

	回答数	割合 (%)
学年ごと	751	89
学期ごと	20	2
その他	99	12

表 1-4-5 短期目標を見直す期間 (複数回答) N= N=848

	回答数	割合 (%)
学期ごと	666	79
1 ヶ月ごと	7	1
その他	194	23

(3) 個別の指導計画を活用した教育課程の改善について

①教育課程の改善における個別の指導計画の評価の活用

全体では個別の指導計画の評価が、回答校 848 校のうち教育課程の改善に「活用されていない」が 48%、また、「活用されている」が 47%とほぼ同率であった。障害種別でみると、知的障害のみ「活用されている (42%)」より「活用されていない (54%)」が上回っていた (表 1-4-6)。また、「その他」としては、「学部により活用の有無に差がある」、「個に応じた特に重複障害がある幼児、児童、生徒に対応した教育課程の編成に活用」、「学部・学科により状況が異なる」、「来学期、来年度の個別の指導計画に活用している」等の回答が全障害種にわたって挙げられた。

表 1-4-6 教育課程の改善における個別の指導計画の評価の活用の有無

	N=848					
	全体 848 校	視覚障害 58	聴覚障害 83	知的障害 377	肢体不自由 100	病弱 52
活用され ている	401 47%	34 59%	44 53%	158 42%	51 51%	29 56%
活用され ていない	404 48%	19 33%	35 42%	204 54%	43 43%	18 35%
その他	46 5%	5 8%	4 5%	15 4%	6 6%	5 9%

②個別の指導計画を教育課程の改善に活用している例

個別の指導計画の評価を教育課程の改善に活用している例について、自由記述を求めた。この質問には 383 校が回答した。全ての回答について SPSS Text Analytics for Survey Ver. 4.0 (以下、SPSS-TAS とする。)を用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した¹。「各教科等の指導の見直しと改善 (66%)」への活用が最も多く、指導内容を中心に指導目標、指導方法、グループ編制など多岐にわたり検討していることが伺えた。こうした個別の指導計画の「評価に基づいた改善 (24%)」は、学期ごとに実施しているという回答が多数だった (表 1-4-7)。

個別の指導計画の評価を「教育課程編成の資料や指針 (26%)」として「次年度計画の作成 (19%)」において、具体的な授業時数の配当や年間計画 (行事や単元の計画など) 作成に活用したり、「教育目標の見直し (8%)」をする際の資料として活用したりしていることが認められた (巻末資料 図 1-4-1)。

表 1-4-7 個別の指導計画を教育課程の改善に活用している例 (自由記述)

N=383 未カテゴリ (9)

カテゴリ (件数) [%]	主なキーワード
指導の見直しと改善(244) [66%] 例)各教科・領域における指導目標や指導内容の見直し・改善のために活用している。	指導内容、指導計画、指導目標、指導方法、グループ編制
教育課程編成の資料や指針(101) [26%]	教育課程編成、時数、検討資料、教育課程検討会
評価に基づいた改善(92) [24%]	評価、学期、授業評価、学校評価
次年度計画の作成(71) [19%]	次年度、計画、作成、年間計画、単元計画
教育目標の見直し(31) [8%]	目標、目標設定、短期目標、重点目標、学部目標
教科指導の検討(22) [6%]	各教科、教科担任、教科間

③個別の指導計画が教育課程の改善に活用されにくい理由

「活用されていない」と回答した 404 校のうち、理由として最も多かったのは、「個別の評価を教育課程改善に活かすシステムがない (78%)」であった。次いで、「児童生徒の多様化、重複化により評価が集約しにくい (51%)」であった (表 1-4-8)。

「その他」としては、「評価を記入することに時間がかかりすぎて、活用するまでに至っ

¹SPSS TAS によるテキスト分析では、まず、自由記述回答データを品詞や活用といった形態素に分解し、「キーワード」を抽出する。さらに、キーワードから、多数意見に関連する語を「カテゴリ」として生成する。さらに、複数のカテゴリが同一の回答に出現する頻度をカテゴリ Web として図示することで多数意見を抽出できる。各回答は、その内容により複数のカテゴリに分類された。つまり、各カテゴリの回答数の合計と「N」は一致しない。SPSS TAS によるテキスト分析の詳細は巻末資料に示した。

ていない」、「評価」自体の基準がまだあいまいである」、「教育課程に関するアンケートで集約するようにしている」等の記述があった。

「個別の指導計画が教育課程編成における、評価や改善に活用できているか」という課題は、特別支援学校においてまさに「現在進行中の課題」と言えるのではないか。個別の指導計画に基づく指導を適切に評価し、その評価を活用して教育課程の評価につながるための校内システムの構築が求められている。

表 1-4-8 個別の指導計画が教育課程の改善に活用されにくい理由（複数回答）
N=404

	回答数	割合 (%)
個別の評価を教育課程改善に活かすシステムがない	316	78
児童生徒の多様化、重複化により評価が集約しにくい	208	51
児童生徒数の増加により評価が集約しにくい	56	14
その他	29	3

（４）新学習指導要領の改訂内容と個別の指導計画

①新学習指導要領における改訂のポイントの中で個別の指導計画の目標に反映された内容

新学習指導要領における改訂のポイントのうち個別の指導計画のねらいや目標に反映させたものは、「人間関係の形成に関する指導」、「職業教育の充実」、「交流及び共同学習の充実」の順で多かった。「人間関係の形成に関する指導」は、全ての障害種を通して高い割合で反映されていたが、とりわけ病弱の学校でその割合が高かった。「職業教育の充実」は、肢体不自由、聴覚障害の学校では他障害種に比べ反映の割合が低かった（表 1-4-9）。

表 1-4-9 新学習指導要領における改訂のポイントの中で、個別の指導計画の目標に反映された内容
N=848

	全体	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱
	848 校	57	83	379	101	51
「人間関係の形成」（自立活動）	608 72%	36 63%	49 59%	274 72%	69 68%	43 84%
職業教育の充実	390 46%	26 46%	25 30%	193 51%	30 30%	21 41%
交流及び共同学習	221 26%	20 35%	25 30%	72 19%	30 30%	16 31%
その他	86 10%	11 19%	11 13%	33 8%	11 11%	5 10%

改訂のポイントが反映された内容について、自由記述を求めた。この質問には 664 校が回答した。全ての回答について SPSS-TAS を用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した。新学習指導要領の改訂のポイントを意識することで、「適切な目標設定がされるようになった

た」とする回答が35%、「自立活動の指導が充実した」が34%、「授業改善の取組が進んだ」が25%あった。適切な目標設定により、自立活動の指導を中心に授業改善につながっていることが推察された。自立活動の指導の充実については、その具体的な内容として「人間関係の形成に関する指導」が重視されるようになった。合わせて、「キャリア教育」「職業教育」の指導が重要視されていることが認められた（表1-4-10）。

表1-4-10 学習指導要領改訂のポイントで個別の指導計画の目標に反映された内容（自由記述）

N=664 未カテゴリ (47)

カテゴリ（件数）	主なキーワード
適切な目標設定(233) [35%] 例)「人間関係の形成」(自立活動)を個別の指導計画のねらいや目標にすることにより、各教科や教科領域を合わせた指導等で関連を意識した指導になってきている。	目標、目標設定、重点目標、長期目標、短期目標、学校教育目標、個別の目標、目標達成
自立活動の指導の充実(225) [34%]	自立活動、教育活動全体、集団活動、指導内容一覧、自立活動指導計画
授業改善の取組(167) [25%]	授業、学習内容、学習指導案、教科学習、生活単元学習
人間関係の形成を重視した指導(143) [22%]	人間関係、対人関係、集団参加
職業教育の充実(123) [19%]	職業教育、作業学習、現場実習、就業体験、校内実習
キャリア教育を重視した指導(81) [12%]	キャリア教育、自立、キャリア発達
交流及び共同学習の重視(79) [12%]	交流、共同学習、学校間交流、居住地校交流、地域交流
教育課程全体の見直し(73) [11%]	教育課程編成、研究、全体計画、年間計画
進路指導の充実(22) [3%]	進路学習、進路希望、体験学習

②個別の指導計画において全ての各教科等について作成することの成果

全ての各教科等において個別の指導計画を作成するメリットは、回答校848校のうち「個に応じた手だてが設定できる(85%)」「個に応じたねらいが設定できる(85%)」であった。約半数が、「複数担任制、教科担任制等による教員間の情報共有ができる」「個別の指導計画と通知表の共通化を図ることができる」であった（表1-4-11）。

「その他」としては、「引継ぎ資料となる」「各教科等の関連について確認できる」「保護者との連携」「指導のふりかえり、教師の自己の評価に有意義」等の記述があった。

**表 1-4-11 個別の指導計画において全ての各教科等について作成することの成果
(複数回答)**

N=848		
	回答数	割合 (%)
個に応じたねらいが設定できる	717	85
個に応じた手だてが設定できる	719	85
個別の指導計画と通知表の共通化を図ることができる	436	51
複数担任制、教科担任制等による教員間の情報共有ができる	493	58
その他	32	4

個別の指導計画に基づく指導の成果について、自由記述を求めた。この質問には 624 校が回答した。全ての回答について SPSS-TAS を用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した。「指導内容や方法が充実した」ことを 66% が挙げた。その要因として「明確で的確な指導目標が設定できる」ことが最も多く、「教員間の共通理解が深まり」、「児童生徒の個々の理解が深まった」ことが挙げられた。目標の設定を長期・短期としたり、重点目標を設定したりすることで具体的な指導内容や指導の手立てを設定しやすくなったことが多く記述されていた。児童生徒の理解では、個々の児童生徒に関して「多面的・多角的に見ることができる」、「複数の教師間による共通理解が深まる」ことが多く記述されていた。

指導計画の作成と活用が促進された具体例として、的確な評価や学習の習熟度を考慮した計画作成や、各教科の指導における系統性の検討が挙げられた。また、「保護者への説明のため」のツールとして活用できる可能性が大きくなったと、今後につながる成果も挙げられた。

表 1-4-12 個別の指導計画に基づく指導の成果（自由記述）

N=624 未カテゴリ (32)	
カテゴリ (件数)	主なキーワード
指導内容・方法の充実(412) 例) 個に応じた目標や手立てを設定することにより個々の障害や発達に即した指導を行うことができるようになってきた	指導、手立て、指導内容、指導方法、工夫
明確で的確な目標設定(287)	目標、ねらい、明確、指導目標、目標設定、重点目標
教員間の共通理解が深まる(205)	共通理解、教員間、情報共有、連携
児童生徒理解が深まる (190)	児童生徒、個、一人一人、実態、理解
指導計画の作成と活用(162)	指導計画、設定、作成
的確な評価(77)	評価
保護者への説明と理解(69)	保護者、通知表、説明、理解

(5) 考察

個別の指導計画を活用した教育課程の改善が多くの特例支援学校で行われ、その中で、

指導内容の充実が図られてきていることがわかった。特に「人間関係の形成」にかかる指導を踏まえ、自立活動の指導の充実を図り、他の教科等の指導の改善に取り組む学校が多いことが認められた。こうした授業改善の取組を進める際のツールとして個別の指導計画の活用が一層進むことが望まれる。一方では、学習指導要領の改訂を踏まえた個別の指導計画の作成や個別の指導計画に基づく指導の成果に関しては、障害種別による差はほとんど認められなかったが、教育課程の改善における個別の指導計画の評価の活用の有無に関しては、知的障害を対象とする特別支援学校で活用の割合が若干低かった。その理由として、「校内に活用するシステムがない」とする回答が最も多かった。こうした「活用しにくい理由」について、今後さらに検討が求められる。教育課程編成の改善に向けて個別の指導計画をいかに活用していけるは、特別支援学校の直近の課題であることが推察された。

文献

- 文部科学省(1999). 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.
- 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領解説 総則編(幼稚部・小学部・中学部). 教育出版.
- 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.

(長沼 俊夫)

第5節 自立活動

(1) 自立活動の教育課程上の位置付け

今回の学習指導要領改訂のポイントのひとつに、「障害の重度・重複化、多様化への対応」があり、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、自立活動の内容の見直しが行われた。具体的には、新たに「人間関係の形成」という区分が設けられ、「他者とのかかわりの基礎に関すること。」、「他者の意図や感情の理解に関すること。」、「自己の理解と行動の調整に関すること。」、「集団への参加の基礎に関すること」の4項目で整理された。「感覚や認知の特性への対応に関すること。」が「環境の把握」の区分に追加された。従来項目についても具体的な指導内容をイメージしやすくなるよういくつかの項目において表現が工夫され、5区分22項目から6区分26項目に再整理された。

また、自立活動の目標についても、学校教育法第72条の改正を踏まえて、「障害に基づく種々の困難」が「障害による学習上又は生活上の困難」と改められ以下ようになった。

【自立活動の目標】

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。

自立活動については、学校教育法第72条の後段に示されている「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識・技能を授ける」ことを担う指導の中心であり、特別支援学校の教育課程において、特別に設けられた指導領域であり、障害の種類や程度にかかわらず指導されるものとして位置付けられている。

(2) 自立活動の時間の指導の設定

回答校 842 校のうち 66%の学校において時間を設定して取り組んでおり、13%の学校が時間を特設して行っていないことが示された（表 3-5-1）。

「その他」では「重複学級、重度・重複学級において設定している」、「個に応じて設定している」、「教育課程ごとに設定している」、「学部、学級ごとに設定している」、「全教育活動を通じて行っている」等が挙げられた。

表 3-5-1 自立活動の時間の設定（複数回答） N=842

	回答数	割合 (%)
設定している	558	66
特に設定していない	112	13
学部によって異なる	150	18
部門によって異なる	73	9
その他	96	11

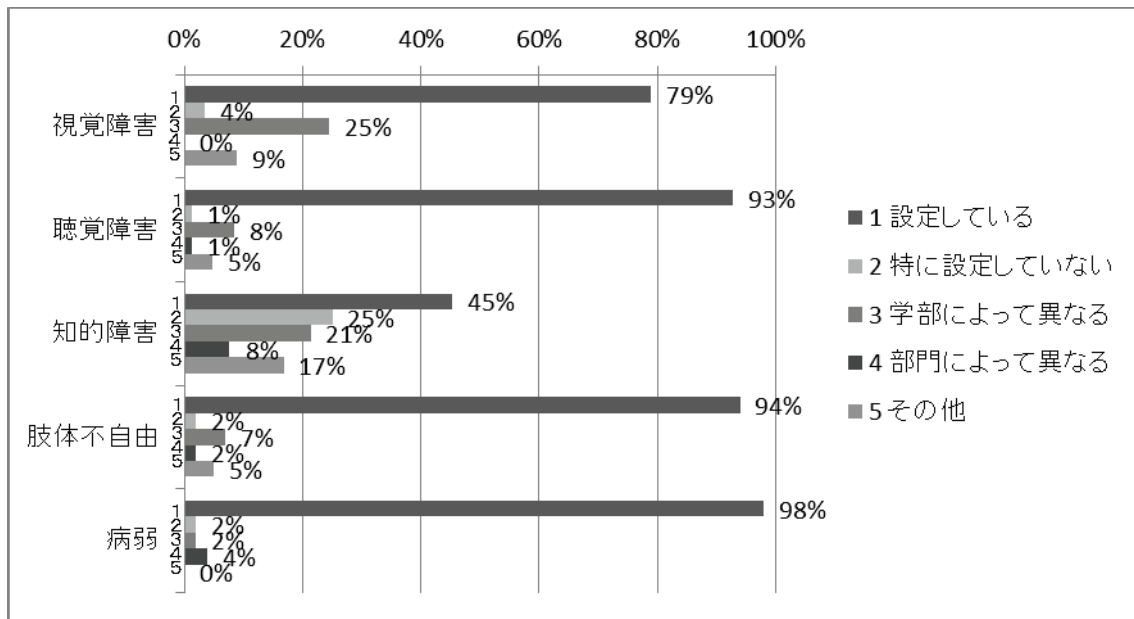


図 3-5-1 障害種別の自立活動の時間の設定（複数回答）

障害種別に見ると、知的障害においては、「特に設定していない」、「学部において異なる」の回答が多かった。「特に設定していない」が多いことに関しては、「特に設定していない」理由（自由記述）の結果とも関連するところであるが、知的障害では、自立活動をいわゆる「領域・教科を合わせた指導」の中に位置付けていることが多いと考えられる。また「学部において異なる」が多いことについては、自立活動の教育課程上の位置付けによって、自立活動の時間を設定していることがうかがわれる。

（3）時間の指導を設定している場合の授業のコマ

特別支援学校（視覚障害）では、幼稚部以外は「週時程の中で授業のコマとして設定している」が 80%以上であった。幼稚部は他学部と比べ、「その他」が 43%で、「教育活動全体を通して」、「学校生活全体を通して」という内容の記述があった。

特別支援学校（聴覚障害）では、幼稚部以外は「週時程の中で授業のコマとして」が多く、高等部では 85%であった。幼稚部では視覚障害と同様、「その他」が 40%以上で、「教育活動全体を通して」「学校生活全体を通して」という内容の記述の他、「個別指導で対応している」という記述が多かった。

知的障害では、幼稚部を除く小学部から高等部まで、「帯時間で」が約 30%、「週時程の中で授業のコマとして」が約 60%とほぼ同じ傾向が見られた。

肢体不自由部門では、幼稚部を除く小学部から高等部まで、「帯時間で」が約 20%、「週時程の中で授業のコマとして」が約 75%と同じ傾向が見られた。

特別支援学校（病弱）では、幼稚部を除く小学部から高等部まで、「帯時間で」が約 20%、「週時程の中で授業のコマとして」が 70%以上と同じ傾向が見られた。

(4) 「特に設定していない」理由

117校の回答があった。その理由として、「学校の教育活動全般を通じて行っている」という理由が最も多く、これに関連して「知的障害では、教育活動全般を通じて取り組んだ方が有効である」という記述があった。

また、「個々の実態に応じて目標を設定し、各教科等の中で必要に応じて指導する」、「現在、自立活動の時間を設定することについて検討中である」、「専任の教員がない」といった記述があった。

(5) 自立活動の指導にかかわる学校全体の年間指導計画

幼稚園における自立活動の指導にかかわる年間指導計画作成時期については、回答校146校のうち87%が「年度初め」に設定されていた。その作成に当たっては、回答校145校のうち「学級担任」が85%、「自立活動担任教員」が30%であった。

「いつ」の「その他」では「学期ごと」、「誰」の「その他」では「全職員」や「専任ではない自立活動担当教員」が挙げられていた。

小学部では、回答校737校のうち、作成時期は「年度初め」が85%で、「年度末」は17%であった。作成者は、回答校717校のうち「学級担任」が86%、「自立活動担任」が37%であった。

「いつ」の「その他」では「学期ごと」、「転入時」等が挙げられた。また、「誰」の「その他」では「全職員」や「専任ではない自立活動担当教員」、「教科担当」、「主任（学年・学部・コース）」、「研究部」等が挙げられた。

中学部では、作成時期、作成者とも小学部と同様の傾向が見られた。「いつ」の「その他」では「学期ごと」、「転入時」、「10月～12月」等であった。また、「誰」の「その他」では「全職員」や「専任ではない自立活動担当教員」、「教科担当」、「主任（学年・学部・コース）」、「教務部」、「PT、OT」等が挙げられた。

高等部・専攻科においても、小学部、中学部と同様の傾向が見られた。

年間指導計画の作成の時期についてはどの学部においても、「年度初め」が多く、その作成に当たっては、「学級担任」が中心となって行っていることが多いことが示された。

(6) 自立活動の指導の担当者

自立活動の指導の担当者について、幼稚園では回答校151校のうち、「学級担任」が95%、「自立活動担任教員」が33%であった。「その他」では、「幼稚園教員全員」や「副担任」等が挙げられた。

小学部は回答校749校のうち、「学級担任」が97%、「自立活動担任教員」が40%であった。「その他」では「小学部教員全員」や「副担任」の他に「部主事」や「授業担当者」等が挙げられた。

中学部では、回答校739校のうち学級担任は94%、自立活動担任教員は35%、教科担任は23%であった。中学部の「その他」では、「学部所属教員」、「副担任」、「授業担当者」、「学部主事、主任」等が挙げられた。

高等部・専攻科では、回答校698校のうち、「学級担任」が90%、「自立活動担当教

員」が 34%、「教科担任」が 30%であり、「教科担任」の割合が、中学部よりも若干多かった。「その他」においては、「学部所属教員」、「副担任」、「授業担当者」、「学部主事、主任」等が挙げられた（表 3-5-2）。

表 3-5-2 各学部における自立活動の指導の担当者（複数回答）

左：回答数 右：割合（%）

		視覚障害 57校		聴覚障害 83校		知的障害 379校		肢体不自由 101校		病弱 51校	
学級担任	小学部	48	84.2%	70	84.3%	290	76.5%	96	95.0%	50	98.0%
	中学部	43	75.4%	63	75.9%	284	74.9%	94	93.1%	48	94.1%
	高等部・専攻科	29	50.9%	43	51.8%	299	78.9%	78	77.2%	28	54.9%
教科担任	中学部	18	31.6%	15	18.1%	60	15.8%	29	28.7%	15	29.4%
	高等部・専攻科	18	31.6%	12	14.5%	104	27.4%	23	22.8%	9	17.6%
自立活動担任教員	小学部	29	50.9%	41	49.4%	74	19.5%	58	57.4%	22	43.1%
	中学部	26	45.6%	29	34.9%	60	15.8%	49	48.5%	18	35.3%
	高等部・専攻科	23	40.4%	29	34.9%	65	17.2%	44	43.6%	11	21.6%
他の専門家	小学部	2	3.5%	5	6.0%	15	4.0%	12	11.9%	1	2.0%
	中学部	6	10.5%	7	8.4%	14	3.7%	12	11.9%	2	3.9%
	高等部・専攻科	2	3.5%	5	6.0%	15	4.0%	9	8.9%	2	3.9%
その他	小学部	12	21.1%	19	22.9%	29	7.7%	15	14.9%	14	27.5%
	中学部	10	17.5%	13	15.7%	28	7.4%	11	10.9%	12	23.5%
	高等部・専攻科	9	15.8%	9	10.8%	40	10.6%	9	8.9%	7	13.7%

障害種別に見ると、「肢体不自由」においては「自立活動担当教員」が指導に当たっている割合が他の障害と比べると多いことが示された。その背景として、肢体不自由教育における自立活動の内容、自立活動部の設置、学級担任を持たない自立活動担当教員の加配や配置の状況等と関連があると考えられる。

（7）新区分「人間関係の形成」

①検討の場

「人間関係の形成」に関する指導内容を検討する場については、回答校 829 校のうち、40%の学校において「学部での検討」を行っており、次いで「自立活動担当教員での検討」が 25%であった。「学年での検討」も約 20%あった。また、「特に検討していない」は、22%であった。

「その他」では、「学級担任」や「研究部」などの記述が多く見られた。「研修会を行い全員で取り組んだ」との記述もあった。

新しい区分に関する指導内容の検討について、その指導の必要性から、多くの学校においてさまざまな場を設定して行われていることが示された。

②具体的な指導内容

「人間関係の形成」の具体的な指導についての回答のうち、指導内容については「教師や友だち、地域、職場の人々との関わり」が 42 校（49%）であり、「他者の意図や感情の理解」は 16 校（19%）、「集団活動への参加」が 12 校（14%）と続いた。

具体的な指導方法や指導場面に関する記述は少なかったが、指導方法については「ソ

ーシャルスキル、ロールプレイ」、「ゲームを取り入れた指導」、「学級での話し合い」等の記述があった。また、指導場面については「個別に指導」、「各教科等の指導」、「特別活動等」、「交流及び共同学習」等の記述があった。

(8) 自立活動の指導における課題

自立活動の指導における課題について、自由記述を求めた。この質問には680校が回答した。全ての回答についてSPSS-TASを用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した。その結果、「専門性、指導内容、教員、個、児童生徒、時間、応じる、設定、工場、理解」などが多くの回答に含まれる語（以下、カテゴリと記す）として抽出された（表3-5-3）。

表 3-5-3 設問「自立活動の指導における課題」のテキスト分析の結果によるカテゴリと主なキーワード N=680

カテゴリ（回答件数）	カテゴリに含まれる主なキーワード
専門性(187)	専門性、専門的、専門家
指導内容（178）	指導内容、内容、目標
教員(158)	教員、教師、担任
個(149)	個別、個々、一人一人、個
児童生徒(145)	児童生徒、生徒、子供、児童
時間(119)	時間、時間数、指導時間
応じる(92)	応じる、対応
設定(87)	設定、特設
向上(58)	向上、発展
理解(51)	理解、共通理解

各カテゴリの関連性の検討から、「児童生徒の個に応じた指導内容の設定ができる教員の専門性の向上」、「児童生徒に応じた指導内容や時間の設定」などが自立活動の指導における課題であると考えられる。

自立活動の指導における課題として、上位に位置付けられたカテゴリである「専門性」、「指導内容」に関しては、この質問に対する調査回答のうち単一障害部門のみ有する学校のデータを抽出し、障害種ごとにカテゴリに含まれるキーワードで検索し、回答の記述を見た。

「専門性」に関しては、「専門性の向上」や「専門的スキルや知識を持つ教員が少ないこと、またそのような教員を確保していくことの難しさ」などが、どの障害種においても課題として挙げられていた。特に特別支援学校（聴覚障害）では「専門性の継承」が課題として多く挙げられていた。専門性の具体的内容として、特別支援学校（視覚障害）では「点字、歩行指導」、特別支援学校（聴覚障害）では「発音、聴能」、特別支援学校（肢体不自由）では「感覚、認知、摂食指導、身体の動き」、特別支援学校（病弱）では「人間関係の形成、心理的な安定」などが挙げられていた。特別支援学校（知的障害）、

特別支援学校（肢体不自由）では、「専門性の向上を図るための PT、OT、ST 等の外部専門家との連携や活用」に関する記述が多かった。

「指導内容」に関しては、「実態の多様化による指導内容設定」や「実態把握による具体的な指導内容設定」の難しさ等が、どの障害種においても課題として取り上げられていた。その他では、特別支援学校（視覚障害）では「自立活動の時間の確保の難しさ」、知的障害では「自立活動についての教員間の共通理解の不足」、特別支援学校（肢体不自由）では「日常生活や学校生活全般の中で自立活動の指導内容を般化していくことの難しさ」、特別支援学校（病弱）では「個別指導、集団指導の指導体制作りの難しさ」、「児童生徒の在籍日数が短期間な場合が多いため、一貫した自立活動の指導の難しさ」などが挙げられていた。

（９）考察

今回の調査では、自立活動の時間の指導の設定や各学部における自立活動の指導の担当者に関して、障害種によっては状況が異なることが示された。自立活動の指導についての課題では、担当者の専門性の向上や専門性の高い教員の確保及び児童生徒の実態の多様化に伴う指導内容設定の難しさ等が挙げられた。今後は、障害種別の自立活動に関する専門性の維持・向上を計画的、組織的に図っていくために、専門性に関する知識・技能等を身につける研修や、自立活動の個別の指導計画に基づいた授業研究会の実施など、校内研修体制や研修方法の見直しや、教員間の連携及び指導体制の整備が必要である。特に知的障害においては、今後、児童生徒の増加や実態の多様化を踏まえて、自立活動の内容をより具体的に明らかにし整理していくとともに、適切な指導内容の設定、指導方法、指導体制等の在り方について十分検討を進めていく必要がある。

（井上 昌士）

第6節 交流及び共同学習

(1) 法令及び新学習指導要領における交流及び共同学習の位置づけ

平成16年の障害者基本法の改正においては、第14条第3項に交流及び共同学習を積極的に進め、相互理解を促進することが規定され、平成23年の同法の改正においても第16条第3項にその旨が定められている。

交流及び共同学習は、この度の特別支援学校学習指導要領（幼稚部・小学部・中学部・高等部）の改訂の基本方針の1つであり、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の幼児児童生徒と交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことを規定した」とその推進が謳われている。各学部の交流及び共同学習に関する記載は、下記の通りである。

幼稚部においては、留意事項に「幼稚園の幼児等と活動を共にする機会」として学校生活全体を通して幼稚園の幼児や地域の人々等と活動を共にする機会を積極的に設けることが示されている。

小学部及び中学部においては、「指導計画の作成」に「家庭や地域社会との連携並びに学校相互の連携や交流及び共同学習」として、特別支援学校や小・中学校等がそれぞれの教育課程に位置づけて、双方の学校同士が連絡を取り合い、指導計画に基づく内容や方法を事前に検討し、各学校や障害のある生徒一人一人の実態に応じた様々な配慮を行う等して、計画的、組織的に継続した活動を実施することが明示されている。そして、交流及び共同学習は、総合的な学習の時間や特別活動を有意義に活用することが記されている。

高等部においては、「教育課程編成・実施上の配慮事項」の「家庭や地域社会との連携及び学校相互の連携や交流」に小学部及び中学部と同様の内容が記載されている。

さらに、今回の学習指導要領の改訂では、幼稚園教育要領には「指導計画の作成にあたっての留意事項」に「特別支援学校等の障害のある幼児との活動を共にする機会を積極的に設ける」ことが示されている。また、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領の総則「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」には、「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校等との間の連携や交流を図ると共に、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者等との交流の機会を設けること」が明文化されている。

以降では、障害種別に見た居住地校交流、学校間交流、地域との交流の実施状況や交流及び共同学習の推進に向けた課題について言及する。

(2) 各障害種別に見た交流及び共同学習の実際

①学部別に見た各校及び地域との交流及び共同学習の実施

ア. 居住地校交流の実施

表1-6-1に、障害種別に見た各学部の居住地校交流の実施の内訳とその割合を示した。

幼稚部では、聴覚障害が63%と最も多く実施されていた。教育課程上の位置づけは、「各領域」を主として「自立活動」でも実施されており、交流先の教育課程上の位置づけは「各領域」であった。その他の障害種での居住地校交流の実施は、視覚障害10

校、肢体不自由 1 校、知的障害 2 校、病弱 0 校、知的障害と肢体不自由の併置校（以降、知的・肢体と記す）1 校であった*注。

表1-6-1 障害種別に見た各学部における居住地校交流の実施の内訳

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
全体	66 45%	581 81%	341 49%	24 4%
視覚障害	10 23%	41 77%	22 42%	2 4%
聴覚障害	43 63%	51 72%	17 25%	1 2%
肢体不自由	1 9%	85 90%	54 57%	5 7%
知的障害	2 7%	222 75%	138 48%	11 4%
病弱	0 0	26 52%	11 23%	1 3%
知的・肢体	1	86 92%	59 63%	6 7%

注1) 全体の母数は、幼稚部146校、小学部718校、中学部697校、高等部674校である。

注2) 各障害種の幼稚部の母数は、視覚障害44校、聴覚障害68校、肢体不自由11校、知的障害27校、病弱2校、知的・肢体1校である。

注3) 各障害種の小学部の母数は、視覚障害53校、聴覚障害71校、肢体不自由94校、知的障害295校、病弱50校、知的・肢体93校である。

注4) 各障害種の中学部の母数は、視覚障害53校、聴覚障害68校、肢体不自由94校、知的障害288校、病弱47校、知的・肢体94校である。

注5) 各障害種の高等部の母数は、視覚障害50校、聴覚障害49校、肢体不自由76校、知的障害313校、病弱29校、知的・肢体85校である。

注6) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

小学部になると、いずれの障害種も居住地校交流を実施している割合が増加しており、特に肢体不自由と知的・肢体ではその割合が極めて高かった。各障害種における教育課程上の位置づけを見ると、視覚障害、聴覚障害、病弱は「各教科」を中心として「特別活動」や「総合的な学習の時間」で実施されており、交流先の教育課程上の位置づけも対応していた。また、知的・肢体では「特別活動」と「各教科」を中心に実施されており、交流先の教育課程上の位置づけは「各教科」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」であった。

一方、肢体不自由と知的障害では、教育課程上の位置づけにおいてそれぞれ特徴が見られた。まず肢体不自由は「各教科」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」に加えて「自立活動」で実施されていた。交流先の教育課程上の位置づけは、「各教科」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」であった。また、知的障害は「特別活動」、「各教科」に加えて生活単元学習を中心とした「その他」で実施され、交流先の教育課程上の位置づけは「各教科」、「特別活動」であった。

中学部になると全ての障害種において居住地校交流の実施の割合は減少傾向にあり、肢体不自由と知的・肢体以外は、居住地校交流の実施は半数以下となった。教育課程

*注：特別支援学校（肢体不自由、知的障害、病弱、知的・肢体）で幼稚部が設置されているのは、肢体不自由 8 校、知的障害 11 校、病弱 1 校、知的・肢体 3 校である（文部科学省初等中等教育別支援教育課『平成 22 年度特別支援教育資料』参照）。肢体不自由、知的障害、病弱の各特別支援学校については設置されている校数よりも上回る回答となっていた。これには、複数の障害種を対象とした特別支援学校が含まれているものと考えられる。

上の位置づけは、視覚障害は「各教科」が主であり、交流先も同様であった。聴覚障害は、「各教科」、「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「その他」と多岐に渡っており、交流先は「各教科」を中心として「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「その他」で実施していた。肢体不自由、知的障害、知的・肢体は「特別活動」、「各教科」、「総合的な学習の時間」で実施しており、交流先も同様であった。なお、知的障害は、小学部と同様に生活単元学習を中心とした「その他」での実施が認められた。

高等部になると居住地校交流の実施の割合はさらに減少し、いずれの障害種も90%以上が「実施なし」であった。

イ. 学校間交流

表1-6-2に、障害種別に見た各学部の学校間交流の実施の内訳とその割合を示した。

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
全体	105 72%	679 95%	578 83%	496 74%
視覚障害	23 55%	46 88%	38 75%	26 52%
聴覚障害	59 82%	71 97%	56 82%	41 82%
肢体不自由	5 45%	94 97%	86 89%	72 90%
知的障害	6 24%	282 94%	241 83%	235 73%
病弱	0 0	28 58%	21 45%	12 43%
知的・肢体	3	89 97%	73 80%	61 71%

注1) 全体の母数は、幼稚部146校、小学部718校、中学部697校、高等部674校である。

注2) 各障害種の幼稚部の母数は、視覚障害42校、聴覚障害72校、肢体不自由11校、知的障害25校、病弱2校、知的・肢体3校である。

注3) 各障害種の小学部の母数は、視覚障害52校、聴覚障害73校、肢体不自由97校、知的障害299校、病弱48校、知的・肢体92校である。

注4) 各障害種の中学部の母数は、視覚障害51校、聴覚障害68校、肢体不自由97校、知的障害292校、病弱47校、知的・肢体91校である。

注5) 各障害種の高等部の母数は、視覚障害50校、聴覚障害50校、肢体不自由80校、知的障害321校、病弱28校、知的・肢体86校である。

注6) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

幼稚部では、聴覚障害が82%と最も多く実施されていた。また、視覚障害が55%、肢体不自由が45%と半数近くが実施していた。教育課程上の位置づけは、聴覚障害、視覚障害ともに「各領域」での実施であり、交流先も同様であった。

小学部になると、全ての障害種において学校間交流の「実施あり」の割合が増加した。教育課程上の位置づけは、視覚障害と聴覚障害では「特別活動」、「各教科」、「総合的な学習の時間」であり、交流先においても同様に実施されていた。

肢体不自由と知的障害は、居住地校交流と同様の特徴が見られた。「特別活動」、「各教科」、「総合的な学習の時間」の他に、肢体不自由では「自立活動」、知的障害では「生活単元学習」を中心とした「その他」での実施が示された。交流先は、肢体不自由では「各教科」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」、知的障害では「総合的な学習の時間」、「特別活動」で実施されていた。

病弱は「特別活動」、「総合的な学習の時間」での実施が主であり、交流先は「総合的な学習の時間」での実施であった。知的・肢体は、「特別活動」、「その他」で、交流

先は「総合的な学習の時間」、「特別活動」であった。

中学部は、小学部に比べて「実施あり」の割合が減少している傾向にあるものの、病弱を除くその他の障害種では高い割合で実施されていた。教育課程上の位置づけは、視覚障害と聴覚障害ともに「総合的な学習の時間」、「特別活動」であり、交流先は視覚障害、聴覚障害ともに同様の位置づけであった。肢体不自由では「特別活動」、「各教科」、「総合的な学習の時間」で実施され、交流先は「各教科」、「特別活動」での実施であった。知的障害は「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「各教科」に加えて、生活単元学習を中心とした「その他」での実施であり、交流先は「総合的な学習の時間」、「特別活動」であった。病弱は、「特別活動」が主であり、交流先についての回答は極めて少数であった。知的・肢体は、「総合的な学習の時間」、「特別活動」での実施が主であり、交流先は「総合的な学習の時間」が中心であった。

高等部では、視覚障害と病弱は約半数程度の実施であったが、その他の障害種は高い割合で実施されていた。教育課程上の位置づけは、視覚障害は「総合的な学習の時間」、聴覚障害は「特別活動」が主であった。肢体不自由は「特別活動」、「総合的な学習の時間」であり、交流先の教育課程上の位置づけも同様であった。知的障害は「特別活動」、「総合的な学習の時間」、「各教科」に加えて、生活単元学習や作業学習といった「その他」での実施があり、交流先は「特別活動」が主であった。知的・肢体は、「特別活動」、「その他」、「総合的な学習の時間」であった。なお、高等部では肢体不自由と知的障害を除き、その他の障害種では交流先の教育課程上の位置づけについての回答が極めて少なかった。

ウ. 地域との交流

表 1-6-3 に、障害種別に見た各学部の学校間交流の実施の内訳とその割合を示した。

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
全体	38 26%	237 33%	291 42%	295 44%
視覚障害	9 21%	13 27%	13 25%	11 24%
聴覚障害	17 27%	21 32%	17 27%	16 34%
肢体不自由	3 23%	34 39%	32 38%	17 26%
知的障害	2 7%	100 38%	133 49%	167 57%
病弱	0 0	21 47%	23 51%	10 36%
知的・肢体	1	22 27%	40 48%	39 51%

注1) 全体の母数は、幼稚部146校、小学部718校、中学部697校、高等部674校である。

注2) 各障害種の幼稚部の母数は、視覚障害43校、聴覚障害64校、肢体不自由13校、知的障害27校、病弱2校、知的・肢体1校である。

注3) 各障害種の小学部の母数は、視覚障害48校、聴覚障害65校、肢体不自由87校、知的障害263校、病弱45校、知的・肢体81校である。

注4) 各障害種の中学部の母数は、視覚障害51校、聴覚障害62校、肢体不自由84校、知的障害271校、病弱45校、知的・肢体84校である。

注5) 各障害種の高等部の母数は、視覚障害46校、聴覚障害47校、肢体不自由65校、知的障害295校、病弱28校、知的・肢体77校である。

注6) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

幼稚部では、いずれの障害種も「実施なし」が70%以上であり、小学部でも病弱を除くその他の障害種では「実施なし」が60%以上を占めていた。

中学部になると、知的障害、病弱、知的・肢体はほぼ半数が実施していた。教育課程上の位置づけは、知的障害は「総合的な学習の時間」、「特別活動」、生活単元学習や作業学習を中心とした「その他」であった。一方、知的・肢体は、「総合的な学習の時間」、「特別活動」であった。

高等部では、知的障害と知的・肢体では半数以上が実施していた。教育課程上の位置づけは、知的障害は作業学習を主とした「その他」、「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「各教科」であった。また、回答数は少なかったが知的・肢体も同様であった。

各学部、各障害種ともに交流先は、「町内会（子ども会、老人会、婦人会等）」、「老人福祉施設」、「地域のサークル」、「地域の学校（小学校、中学校、高等学校等）」であった。また、活動内容は、「地域の清掃活動」、「地域の季節行事への参加」、「会やサークル等の催しへの参加」であった。

②交流及び共同学習の推進に向けた校内体制

表1-6-4に、障害種別に見た交流及び共同学習推進委員会の担当者についての回答数（複数回答）の内訳とその割合を示した。

視覚障害、聴覚障害、病弱では、委員会のメンバーに「学部主事」と「学級担任」が半数以上含まれていた。一方、肢体不自由、知的障害、病弱では、「その他」として交流及び共同学習の担当分掌や係の担当者の参加の割合が高かった。さらに、これらの障害種では、他の障害種に比べて「特別支援教育コーディネーター」の参加の割合が高い傾向にあった。

全ての障害種において「管理職（校長・副校長・教頭等）」、「教務主任」、「特別支援教育コーディネーター」の参加は、「学部主事」や「学級担任」と比べると低い傾向にあった。

表1-6-4 障害種別に見た交流及び共同学習推進委員会の担当者の内訳

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体
管理職	189 23%	11 20%	17 21%	26 23%	81 22%	9 18%	26 27%
教務主任	156 19%	11 20%	16 20%	21 21%	63 17%	6 12%	20 21%
学部主事	397 48%	32 58%	52 65%	38 38%	155 42%	28 57%	43 45%
学級担任	352 42%	32 58%	44 55%	42 42%	124 34%	25 51%	45 47%
特別支援教育 コーディネーター	178 21%	4 7%	14 18%	27 27%	88 24%	12 24%	19 20%
その他	476 57%	24 44%	38 48%	69 70%	224 61%	26 59%	50 52%

注1) 全体の母数は、830校である。

注2) 各障害種の母数は、視覚障害55校、聴覚障害80校、肢体不自由100校、知的障害367校、病弱49校、知的・肢体96校である。

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

表 1-6-5 に、交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項の回答数の内訳（3つ選択）とその割合を示した。

いずれの障害種も「自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の実態」、「交流及び共同学習のねらいと活動のねらいの整合性」、「担当者間での打ち合わせ」に占める割合が 70～95%と高かった。

表1-6-5 障害種別に見た交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項の内訳

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体
自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の	664 80%	51 93%	67 84%	86 86%	282 77%	34 69%	75 79%
交流及び共同学習のねらいと活動のねらい	659 80%	43 78%	70 88%	76 76%	290 79%	38 78%	74 78%
前年度の活動	280 34%	17 31%	27 34%	31 31%	133 36%	16 33%	34 36%
他校の実践例	14 2%	0 0%	1 1%	0 0%	10 3%	1 2%	2 2%
担当者間での打ち合わせ	732 89%	49 89%	72 90%	95 95%	317 86%	41 84%	84 88%
その他	38 5%	2 4%	3 4%	0 0%	19 5%	5 10%	7 7%

注1) 全体の母数は、825校である。

注2) 各障害種の母数は、視覚障害55校、聴覚障害80校、肢体不自由100校、知的障害368校、病弱49校、知的・肢体95校である。

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

③交流及び共同学習の課題

表 1-6-6 に、障害種における交流及び共同学習を推進するうえでの課題の回答数（3つ選択）の内訳とその割合を示した。

全ての障害種において、「自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること」が最も高い割合で示された。次いで、病弱を除く障害種においては、半数以上が「障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること」を課題としていた。

表1-6-6 障害種別に見た交流及び共同学習の課題の内訳

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体
1	605	41	63	70	260	34	72
	74%	73%	78%	71%	71%	69%	75%
2	474	35	41	57	211	23	56
	58%	63%	51%	58%	58%	47%	58%
3	407	26	38	52	188	14	44
	50%	46%	47%	53%	52%	29%	46%
4	279	21	32	35	109	21	32
	34%	38%	40%	34%	30%	43%	33%
5	259	15	33	32	102	22	30
	32%	27%	41%	33%	28%	45%	31%
6	68	5	6	10	27	3	12
	8%	9%	7%	10%	7%	6%	13%
7	14	1	1	1	7	2	2
	2%	2%	1%	1%	2%	4%	2%
8	82	7	2	4	43	5	13
	10%	13%	2%	4%	12%	10%	14%
9	238	13	24	26	116	17	24
	29%	23%	30%	27%	32%	35%	25%
10	20	1	2	3	11	3	1
	2%	2%	2%	27%	3%	6%	1%

注1) 全体の母数は、822校である。

注2) 各障害種の母数は、視覚障害56校、聴覚障害81校、肢体不自由98校、知的障害364校、病弱49校、知的・肢体96校である。

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

1	自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること
2	障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること
3	交流先の幼児児童生徒の障害に対する理解を踏まえた指導内容を選定すること
4	交流先の教員（交流先の職員等）に対して障害についての理解を深めること
5	交流先と指導計画や指導内容を共有すること
6	居住地間交流の際に教員の引率を原則とすること
7	交流及び共同学習を実施するために費用を要すること
8	自校や交流先の保護者の理解と協力を得ること
9	教職員間で交流及び共同学習の実施に対する意識をもつこと
10	その他

(3) 考察

①障害種及び学部別に見た居住地校交流、学校間交流、地域との交流の実施状況

本調査では、居住地校交流、学校間交流ともに小学部になると実施の割合が高くなっていることが示された。また、居住地校交流、学校間交流ともに中学部以降になると実施の割合は減少傾向にあるが、学校間交流については病弱以外の障害種は中学部でも75%~90%が実施していることが明らかとなった。

国立特殊教育総合研究が2005年に実施した交流及び共同学習に関する特別支援学校（当時は、盲・聾・養護学校）小学部及び中学部計251校（教育委員会からの推薦による）を対象とした調査では、小学部では4割弱（盲学校）から6割弱（聾学校）、中学部では1割（病弱養護学校）から3割（盲学校・知的障害養護学校）の児童生徒が居住地校交流を実施していることが報告されている。この調査結果と今回の調査結果を比較すると、この5年間で居住地校交流を実施している学校は増加していることがうかがえる。ただし、本調査では、いずれの交流についても、その実施回数について

ては尋ねていない。このため、居住地校交流が年間何回実施されているのか、また、長期に渡って継続的に実施されているものなのかについては把握しておらず、「実施あり」とする学校の中には単発的な活動が含まれている可能性がある。したがって、特に実施の割合が2005年の調査よりも増加している居住地校交流の結果の読み取りには、上記の点に留意することが必要である。

学校間交流については、小学部及び中学部ともにすべての学校種で9割以上の児童生徒が実施している（国立特殊教育総合研究所，2005）ことが報告されていたが、今回の調査はそれよりも減少していることが示された。これには、居住地校交流に対する意識の高まりとその取組が増えつつあるためと考えられる。また、中学部以降になると居住地校交流及び学校間交流の実施が減少傾向にあるのには、交流先の学習進度に応じることや教科担任制であることで担当者間の連携の難しさがあるためと推測される。さらに、小学部では、遊びを中心とした活動を通して子ども達が関わり合うことが可能であるが、中学部以降は思春期に伴う子ども同士の関係性や自己意識の変化、交流先の生徒の進学への意識の高まり等によって小学部よりも実施が難しくなると考えられる。

地域との交流は、居住地校交流や学校間交流と比べると実施の割合は知的障害と知的・肢体を除くその他の障害種では半数に満たなかった（ただし、病弱の中学部は半数以上が実施していた）。知的障害と知的・肢体の高等部では、活動内容として作業学習に関する記述があったことから職業教育の一環として地域での活動が展開されていると推測される。なお、地域との交流については、その活動内容を見ると季節行事やサークル等の催しへの参加が主であった。このような活動は、地域の人々に障害のある子ども達について理解してもらう貴重な機会となる。このため、地域との交流は、個々の障害のある子ども達が地域の人々をつながり築いていくという意味合いだけでなく、地域に特別支援学校の存在や役割について知ってもらう、また、学校と地域とのつながりを強化していくといった学校全体での交流でもあることを意識することが大切である。

一方、教育課程上の位置づけについては、居住地校交流、学校間交流ともに、いずれの障害種も学習指導要領に明示されている特別活動や総合的な学習を中心として、各教科（幼稚部では各領域）で実施されていた。障害種の特徴として肢体不自由では自立活動での実施、知的障害では生活単元学習や作業学習といった領域・教科をあわせた指導の時間での実施が示された。これらは、交流先の教育課程には位置づけられていない領域と指導形態である。したがって、これらの時間で実施する場合には、特別支援学校の担当者は、交流先の担当者がこれらの指導について理解できるよう前もって説明を行ったうえで、指導計画を立案していくことが求められる。

②交流及び共同学習の推進に向けた課題

交流及び共同学習の推進委員会の担当者として、肢体不自由、知的障害、病弱、知的・肢体では半数以上が担当分掌や担当係が参加していた。分掌等の設置により、交流先との連絡調整の窓口が明確になるという利点はある。しかしながら、今回の学習指導要領の改訂に交流及び共同学習を「組織的に」行うとの文言が追加されたことを踏まえると、学校全体の取組として位置づいていくために、実際の活動を担っている

いる学級担任や学部主事との連携がますます重要になる。そして、このような校内での連携のための体制づくりには、管理職の理解と協力は不可欠である。本調査結果より、教育課程編成の検討において管理職の参画は86%であることが示されたが、推進委員会のメンバーとして管理職が参加しているのは約20～30%であった。交流及び共同学習は、交流先の担当者との調整や授業を行う担当者が中心となって進められていることがうかがえる。しかし、前述したように、地域に特別支援学校の存在や役割について知ってもらう、また、学校と地域とのつながりを強化していくためには、やはり管理職の役割は重要である。管理職が、どのように交流及び共同学習を推進していくための体制づくりに関与すべきかについては、今後、さらに検討が必要である。

今回の学習指導要領の改訂では、「組織的」の文言と併せて交流及び共同学習を「計画的」に行うことも明示されている。交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項としては、いずれの障害種も「自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の実態」、「交流及び共同学習のねらいと活動のねらいの整合性」、「担当者間での打ち合わせ」を挙げていた。このことから、担当者は、交流先との打ち合わせを通して双方の学校の子ども達の実態を踏まえ、明確なねらいの基で活動が行われるように努めていることがうかがえる。その一方で、交流及び共同学習の課題に「自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること」、「障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること」が挙げられていたこと、加えて、教育課程上の位置づけが多様であり、中には交流先の教育課程上の位置づけが明確でない特別支援学校が見られたことを踏まえると、交流及び共同学習の実施は量的には増加しているが、指導のねらいや内容といった質的な側面では検討すべき課題があると考えられる。今一度、特別支援学校と交流先の学校が各校の教育課程について理解し、子ども達に育てたい力を明確にして活動に臨むことが交流及び共同学習のより一層の推進と深化につながっていくものとする。

文献

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）Ⅱ.盲・聾・養護学校に関する結果及び考察.平成17年度調査研究報告書「交流及び共同学習」に関する調査研究.4-66.
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領.教育出版.
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領.東京書籍.
- 文部科学省（2008）中学校学習指導要領.東山書房.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則編（高等部）.海文堂出版.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）.海文堂出版.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則編（高等部）.海文堂出版.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）特集交流及び共同学習.特別支援教育.No25,10-42.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2010）特集交流及び共同学習の推進.特別支援教育.No38,4-43.

（柳澤 亜希子）

第7節 重複障害学級

(1) 学習指導要領における重複障害者に関連する規定

重複障害者とは、当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有する者を指している。しかし、教育課程を編成する上で、学習指導要領に示す規定を適用するに当たっては、指導上の必要性から、必ずしもこれに限定される必要はなく、言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含めて考えてもよい。

今回の学習指導要領改訂では、従前の総則における「重複障害者等に関する特例」は第1章第2節第5「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」と改訂され、基本的な教育課程の基準を示した後にこれを示すことにより、弾力的な取扱いが分かりやすくなるようにしている。「第1章第2節第5」の1～5の内容は以下の通りである。

- 1 児童又は生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、次に示すところによるものとする。
 - (1) 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。
 - (2) 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること。
 - (3) 中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部を、当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができること。
 - (4) 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の中学部の外国語科については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること。
 - (5) 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。
- 2 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校に就学する児童又は生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する第2章第1節第2款若しくは第2節第2款に示す知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができるものとする。なお、この場合、小学部の児童については、外国語活動及び総合的な学習の時間を設けないことができるものとする。また、中学部の生徒については、外国語科を設けないことができるものとする。
- 3 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。
- 4 障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、上記1から3に示すところによることができるものとする。
- 5 重複障害者、療養中の児童若しくは生徒又は障害のため通学して教育を受けることが困難な児童若しくは生徒に対して教員を派遣して教育を行う場合について、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。

さらに、第1章第2節第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」2の(2)において、重複障害者については、専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めたりする等して、学習効果を一層高めるようにすることが示されている。また、第7章「自立活動」第3「指導計画の作成と内容の取扱い」5において、重複障害者のうち自立活動を主として指導を行うものについては、全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を、個々の児童又は生徒の実態に応じて設定し、系統的な指導が展開できるようにすることが示されている。

(2) 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の特別支援学校における重複障害学級の教育課程編成

①教育課程編成の現状

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱部門のある特別支援学校に対して、幼小中高の学部別に「当該学年の教科指導を主とした教育課程」、「下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程」、「知的障害特別支援学校の教育課程」、「自立活動を主とした教育課程」、「その他」のいずれの教育課程を編成しているかを尋ねた。

幼稚部の回答 94 校のうち、重複障害学級について「5 領域を主とした教育課程」を編成しているのは 61 校で 65%、「自立活動を主とした教育課程」を編成しているのは 30 校で 32%、「その他」は 14 校で 15%であった。

中高等部の重複障害学級の教育課程編成については、「知的障害特別支援学校の教育課程」を編成しているのは 70~74%、「自立活動を主とした教育課程」を編成しているのは 70~71%、「下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程」を編成しているのは 30~34%、「当該学年の教科指導を主とした教育課程」を編成しているのは 16~19%、「その他」は 2~4%と、ほぼ 3 学部同様の比率であった(表 3-7-1)。

表 3-7-1 小中高等部における教育課程編成

	回答数 (%)		
	小学部 N=409	中学部 N=400	高等部 N=335
当該学年の教科指導を主とした教育課程	71 (17)	63 (16)	62 (19)
下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程	123 (30)	137 (34)	111 (33)
知的障害特別支援学校の教育課程	291 (71)	278 (70)	248 (74)
自立活動を主とした教育課程	290 (71)	280 (70)	235 (70)
その他	14 (2)	14 (4)	11 (3)

障害別の教育課程編成の特徴については、肢体不自由部門単独の学校では他の障害に比較して小中高等部一貫して「自立活動を主とした教育課程」、「知的障害特別支援学校の教育課程」を編成する学校が多い。同様の傾向が、知肢部門の特別支援学校においても見られた。聴覚障害単独の学校の小学部、高等部では知的障害特別支援学校の教育課程編成がやや多い傾向が見られた。

②重複障害学級の教育課程編成上の課題

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の特別支援学校における重複障害学級の教育課程編成の課題に関する自由記述を求めた。この質問には521校が回答した。全ての回答についてSPSS-TASを用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した。その結果、「児童生徒、応じる、実態、個、編成、障害、指導内容、多様化、集団・グループ、自立活動」等が多くの回答に含まれる語（以下、カテゴリと記す）として抽出された。（表3-7-2）。

各カテゴリの関連性の検討から、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の特別支援学校における重複障害学級においては「個々、多様化した児童生徒の実態に応じる教育課程及び集団の編成」、「自立活動の指導内容」等が教育課程編成上の課題であると考えられる。

表 3-7-2 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の教育を行う特別支援学校における重複障害学級の教育課程編成上の課題 N=521

カテゴリ（回答件数）	カテゴリに含まれる主なキーワード
児童生徒（164）	児童生徒、生徒、児童、子供
応じる（136）	応じる、対応
実態（132）	実態、程度、発達段階、生徒実態
個（120）	個々、一人一人、個、個別
編成（119）	編成、学級編成、編成上
障害（100）	障害、知的障害、障害特性
指導内容（92）	指導内容、内容、学習内容
多様化（85）	多様化、多様、差、違い、多岐
集団・グループ（81）	集団、集団学習、グループ、グループ編成
自立活動（78）	自立活動、自立活動中心、自立活動主体

視覚、聴覚、肢体、病弱の各単一障害に対応する学校と知肢併置校ごとに見ると、どの障害種においても「実態、児童生徒、障害、実態、応じる」といった語が多くの回答に含まれていた。肢体単一及び知肢併置校においては「自立活動」が多くの回答に見られた。回答の記述を詳細に見ると、「自立活動を主とする教育課程の課題」、「自立活動の指導内容」に関する記述が多かった。知肢併置校においては「各教科」が多くの回答に見られた。回答の記述を詳細に見ると、「領域・教科を合わせた指導の課題」に関する記述が多かった。

(3) 知的障害の児童生徒を教育する部門の重複障害学級の教育課程編成

①教育課程編成の現状

ア. 重複障害学級の教育課程の有無

重複障害学級のための教育課程の有無については、520校が回答した。知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門に重複障害学級の教育課程が「ある」と回答した学校は418校で80%、「ない」とした学校は102校で20%であった。「ない」と回答した102校には、分校が15校、高等部のみの特設支援学校（単置校）が9校、国立大学法人附属学校が6校、あらゆる障害に対応する総合特別支援学校が6校含まれていた。

イ. 重複障害学級の教育課程

知的障害部門がある学校の重複障害学級においては、「自立活動を主とした教育課程を編成」するのは61%、「その他の教育課程を編成する」のは169校で39%であった（複数回答12校を含む）（表3-7-3）。「その他」の記述には、「知的障害の教育課程を行う」、「知的障害の教育課程を基本として自立活動の時間を増やす」等が挙げられた。

表 3-7-3 知的障害部門の重複障害学級における教育課程 N=430

	回答数	%
自立活動を主とした教育課程	261	61
その他	169	39

ウ. 重複障害学級の教育課程が「ない」理由

重複障害学級が「ない」と回答した学校に対して、その理由について自由記述による回答を求めた。102校の回答を得た。全ての回答を分析対象とし、カテゴリに分けた。1つの回答に複数の内容が記述されている場合は分割した。

知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門に重複障害学級の教育課程が「ない」と回答した理由は、「重複障害学級がない」が31校で30%であり、その中には「軽度の知的障害対象の高等特別支援学校のため」といった内容の記述があった。次いで「グループ編製の工夫で対応」が16校で15%であった。また、「（単一障害学級と）同じ教育課程で対応可能」、「個別の配慮」はそれぞれ14校で13%あった。

エ. 学校教育法施行令22条の3の障害以外の児童生徒の在籍

知的障害部門の重複障害学級に、学校教育法施行令22条の3の障害を複数併せ有する児童生徒以外にどのような児童生徒が在籍しているかについて、「言語障害、情緒障害、自閉症、その他」という選択肢に対する複数回答を求めた。

回答した389校のうち、「言語障害を併せ有する児童生徒」は146校で38%、「情緒障害を併せ有する児童生徒」は200校で51%、「自閉症を併せ有する児童生徒」は303校で78%、「その他」は108校で28%であった（表3-7-4）。「その他」の記述は、「視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱」といった学校教育法施行令22条の3に示されている障害であった。

表 3-7-4 知的障害部門における障害を複数併せ有する児童生徒の在籍状況（学校教育法施行令 22 の 3 の障害が重複する児童生徒を除く） N=389

	回答数（件）	%
言語障害を併せ有する児童生徒	146	38
情緒障害を併せ有する児童生徒	200	51
自閉症を併せ有する児童生徒	303	78
その他	108	28

②重複障害学級の教育課程編成上の課題

知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門における重複障害学級の課題について自由記述による回答を求めた。333校の回答を得た。全ての回答について SPSS-TAS を用いたテキスト分析を行い、多数回答を抽出した。その結果、「児童生徒、障害、応じる、個、教員、専門性、集団・グループ、多様化、実態、重度、指導内容」等がカテゴリとして抽出された。（表 3-7-5）。

各カテゴリの関連性の検討から、知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門の重複障害学級の教育課程編成においては、「児童生徒の障害の重度化、多様化への対応」、「児童生徒の実態に応じる教員の専門性」、「児童生徒の集団・グループの編制」が課題であると考えられる。

表 3-7-5 知的障害部門における重複障害学級の課題 N=333

カテゴリ（回答件数）	カテゴリに含まれる主なキーワード
児童生徒（109）	児童生徒、児童、生徒、子供
障害（88）	障害、障がい
応じる（83）	対応、応じる
個（61）	個々、個、一人一人、個別
教員（57）	教員、教師
専門性（55）	専門性、専門的
集団・グループ（52）	集団、学級編制、集団活動、グループ編制、学級編制
多様化（51）	多様化、様々、多様、差
実態（46）	実態、程度、実態把握、発達段階
重度（40）	重度、重度化、重い
指導内容（35）	指導内容、学習内容、内容

(4) 考察

今回の調査では、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の教育部門のある特別支援学校、知的障害部門がある特別支援学校いずれにおいても、重複障害学級の教育課程編成上の課題として「個々の障害の程度に応じた指導内容の充実」、「集団編製の困難」が挙げられた。今後、各教科等の個別の指導計画を活用して個に応じた指導内容を明らかにするとともに、教育内容及び集団編製の検討を行う必要があると考えられる。また、肢体単一及び知肢併置校においては、「自立活動を主とした教育課程」の課題が挙げられているが、これらについても、今後、個々の指導内容の整理を通して、重複障害学級における自立活動の指導内容の整理を進める必要がある。

今回の調査では、いずれの障害部門の重複障害学級においても「自立活動を主とした教育課程」を編成する学校が多かった。「自立活動を主とした教育課程」は、「各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部」に替えることから、「各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間」の全てに替えて自立活動を行うことまで、幅広い編成が含まれる。今回の調査では、こうした編成の内訳は明らかでない。今後、さらに詳細な編成内容の検討を通して、重複障害の状態に応じた各教科等と自立活動の編成の在り方を明らかにすることが必要である。

知的障害部門の特別支援学校の重複障害学級においては、自閉症を併せ有する児童生徒が多いことが明らかになった。知的障害のある自閉症の児童生徒の教育については、これまでもそれぞれの学校において様々な取組が行われてきた。例えば、自閉症の児童生徒のみで学級を編成し、自閉症の障害特性に対応した教育を進める取組や、自閉症とそれ以外の児童生徒を混合した学級を編成し、個々の障害特性に対応した教育を進める取組等である。今後、こうした取組を総括し、それぞれの長所や短所を明らかにすることにより、自閉症の障害特性に応じた教育内容や集団編成等の在り方について検討を行うことが重要である。

今回の学習指導要領においては、児童生徒の重複する障害の状態に応じて柔軟な教育課程編成が可能であることが示された。本調査は、調査項目の制限から各学校の重複障害学級における教育課程上の具体的かつ詳細な情報を得ることができなかった。今後、対象を精選することによってより実地的な工夫について明らかにすることが望まれる。

文献

文部科学省（2009）．特別支援学校幼稚部教育要領．海文堂出版．

文部科学省（2009）．特別支援学校学習指導要領解説．総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．教育出版．

文部科学省（2009）．特別支援学校学習指導要領解説．自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）．海文堂出版．

（猪子 秀太郎）

第8節 外国語活動

外国語活動については、学習指導要領において以下のように示されている。

第1目標

外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しみながら、コミュニケーション能力の素地を養う。

第2 内容〔第5学年及び第6学年〕

1. 外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図ることができるよう、次の事項について指導する。

(1) 外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること。

(2) 積極的に外国語を聞いたり、話したりすること。

(3) 言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。

2. 日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深めることができるよう、次の事項について指導する。

(1) 外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。

(2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと。

(1) 外国語活動の平成23年度の完全実施に向けての取組

外国語活動の完全実施に向けての取組としては、「先行実施してすでに取組を進めている」が37%、「授業時数の確保について検討を進めている」が19%と続き、先行実施をしている学校が3分の1以上で、取組が進んでいることが示された（表1-8-1）。

表1-8-1 外国語活動の取組（複数回答）

N=567

外国語活動の取組	回答数	%
先行実施して、すでに取組を進めている	211	37
教材（英語ノートや視聴覚教材）の選定、検討を進めている	80	14
従来の総合的な学習の時間内で取り組んできた内容（国際理解活動等）を見直している	82	14
授業時数の確保について検討を進めている	108	19
その他	86	15

「その他」の記述として、多くの場合、「対象となる子どもがいない」との記述があったが、「年間20時間外国語活動を設定し実施している」、「総合的な学習の中で試行的に取り組んでいる」、「ALTの活用も検討中」、「児童に個別に実施している」等が挙げられた。

(2) 外国語活動の指導計画の作成者

567校のうち、「学級担任」が38%、「小学部の教諭」が27%、「中学部や高等部の外国語専科の教諭」が14%であり、「学級担任」を中心として作成されていることが示された。

「ALT（外国語指導助手）」は、8%であった。「その他」としては、「検討中」の回答が多かったが、「副担任」、「学部主事」、「自立活動で担当教員」、「英語の教員免許所有の教員」、「各学部の外国語担当」等が挙げられた（図1-8-1）。

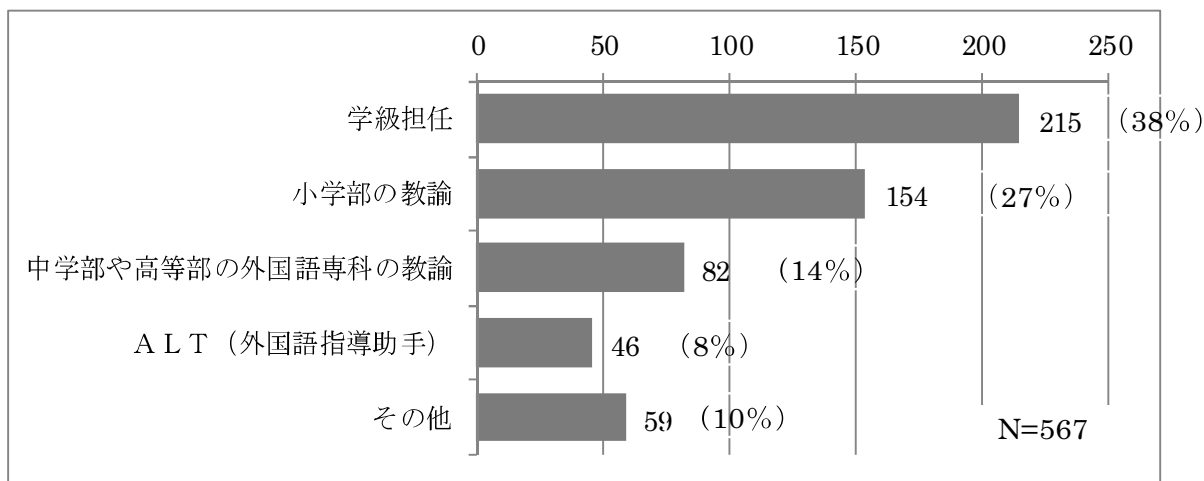


図1-8-1 外国語活動の指導計画作成者

(3) 外国語活動の授業担当者

612校のうち、「学級担任」が42%、「ALT（外国語指導助手）」が26%と続いた。授業計画は学級担任が行い、実際の授業にはALT（外国語指導助手）が参画していることが示された。

「その他」としては、「小学部所属教諭」、「外国語活動の担当者」、「総合的な学習の時間の担当者」、「外国語免許を持つ教諭」、「小学部教員全員」、「外部講師」、「教頭」、「サポートバンク」、「地域存住の外国人」等が挙げられた。

(4) 外国語活動の内容

外国語活動の内容としては、多くの学校が「英語ノートを使用している」との記述があった。具体的な内容として、「英語の歌やゲーム」、「クイズ形式による単語理解」、「外国語と外国の文化」、「簡単なあいさつ」、「英会話」、「異文化学習」、「曜日など日常生活用語の習得」、「絵カード・ビデオ・かるた」、「外国のろう者、高校のALTを招いての授業」、「アルファベット」、「あいさつ、ジェスチャー」、「数、色、教科名、世界の国々」、「ダンス」、「行事体験」、「日常生活において身近にふれる内容」、「話す、聞くを中心とした内容」、「ALTとの簡単な英語でのやりとり」等が挙げられた。

（５）外国語活動の指導に当たっての工夫

外国語活動の指導に当たっての工夫としては、「楽しみながら外国語に親しめるようにしている」、「子どもが興味を持って活動できる内容設定」、「ALT を活用」、「ゲーム等で楽しい雰囲気作りをしている」といった記述が多く見られた。

また、「具体的なものを使用して指導を実施している」、「視覚的な教材を活用する」、「文法にこだわらないコミュニケーション重視の活動」、「歌詞のワンフレーズの意味を調べる」、「子どもの興味のある内容を繰り返し聞かせる、聞いたものを使ってみる活動内容を工夫するようにする」、「児童生徒の実態に応じた自作教材の作成」、「発音をキードスピーチを使って誘導している」、「楽しく、触れる」、「CD の聴覚情報を多くとり入れる」、「パワーポイントを作成している」、「発音をカナで提示する」、「ゲームをとり入れる」、「絵カードやビンゴゲーム」、「電子黒板、プロジェクターの使用」、「具体物や絵を利用」といった記述が挙げられた。

（６）考察

外国語活動は、指導計画の担当者として、学級担任が中心となっているが、中学部や高等部の外国語専科の教諭が協力・参画する学校もあった。こうした取組は、学部内だけでなく、学部間連携の一助となる可能性がある。

また、授業担当者は、指導計画の作成者と同様に、授業においても学級担任が主となって担当している。学級担任にとって負担の軽減を図る上でも、専門的、協働的な視点からの校内支援体制の充実が求められる。

外国語活動は、先行実施している割合が 4 割近くに達し、先進的に取り組んでいる多くの工夫した実践がなされている実態が明らかになった。計画立案から評価に至る一連の過程について、教科指導とは異なる点を踏まえ、他校や通常学校における実践等も参考した検討により、更に充実した活動にすることが期待される。今後は、中学部以後の外国語教育にどのように連動させていくかの検討も必要となろう。このためこれまでの実践内容を教材や指導體制等の検討を蓄積していく必要がある。また、知的障害特別支援学校における実践についても検討する必要性がある。

文献

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．教育出版．

（原田 公人）

第9節 訪問教育

訪問教育は、「障害の状態が重度であるか又は重複しており特別支援学校に通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対し、特別支援学校の教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育である」（国立特別支援教育総合研究所,2009）と定義されている。

（1）法令における訪問教育の教育課程

訪問教育は、学校教育法施行規則第131条第1項に、「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部において、複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合又は教員を派遣して教育を行う場合において、特に必要があるときは、第二百六条から第二百九条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」と規定されている。

（2）学習指導要領における訪問教育の位置づけ

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領には、総則において「障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、障害の状態や学習環境等に応じて、指導方法や指導体制を工夫し、学習活動が効果的に行われるようにすること。」と示されている。

さらに、重複障害者等に関する教育課程の取扱いについて、「障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、上記1から3に示すところによることができるものとする。」、「重複障害者、療養中の児童若しくは生徒又は障害のため通学して教育を受けることが困難な児童若しくは生徒に対して教員を派遣して教育を行う場合について、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。」と示されている。

なお、特別支援学校高等部学習指導要領にも同様の内容が示されている。

本稿においては、訪問教育の授業時数及び回数、学習活動の内容、課題について述べる。

（3）訪問教育の授業時数及び回数

①授業時数及び回数の決定について

基本的な授業時数、回数を決めて行っている学校が344校中336校あり、実施校の98%であった。

②週あたりの授業および1回あたりの指導時間

基本的な授業時数、回数を「決めている」と回答した336校について、週あたりの授業回数、1回あたりの指導時間を尋ねたところ319校の回答があった。表1-9-1は、週あたりの指導回数について示した。

「週2回～3回」の学校数が283校(89%)あり、次いで、「週4～5回」の学校数が17校(5%)、「週6回以上」の学校数が14校(4%)であった。

表 1-9-1 週あたりの授業回数の決定 N=319

	回答校	割合
週1回	5	2%
週2～3回	283	89%
週4～5回	17	5%
週6回以上	14	4%

表 1-9-2 は、障害種別の週あたりの指導回数について示した。

「週 2～3 回」と決定している学校が、知的障害が 112 校 (93%)、肢体不自由が 61 校 (94%)、病弱が 9 校 (53%) で、いずれの障害種においても多かった。病弱は、次いで週 6 回以上が 7 校 (41%) あった。視覚障害、聴覚障害については、無回答であった。

表 1-9-2 障害種別の週あたりの授業回数の決定

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱
週1回	0	0	2	1	0
週2～3回	0	0	112	61	9
週4～5回	0	0	5	2	1
週6回以上	0	0	2	1	7

また、1 回あたりの指導時間は、「週 2～3 回」とする学校においては、「90 分～120 分」が多かった。「週 1 回」とする学校は、「90 分～150 分」であった。「週 6 回以上」とする学校は、「40 分～45 分」であった。

1 週間あたりの総指導時間は、「300 分～400 分」の学校が多くを占めた。

(4) 学習の内容について

表 1-9-3 に、学習の内容について示した。訪問による教育では、「自立活動を主とする指導」を行っている学校が 290 校 (77%) であった。「その他」の内容で行っている学校が 87 校 (23%) あった。具体的な内容として、「各教科を主とする指導を実施している」、「特別支援学校 (知的障害) の教育課程で実施している」との回答であった。

表 1-9-3 学習の内容

	回答校	割合
自立活動を主とする指導	290	77%
その他	87	23%

注) 本質問は複数回答ではないが、一部の学校が複数回答したことから、N が 344 校を超えた。

表 1-9-4 に、障害種別の学習の内容を示した。

知的障害、病弱においては、「自立活動を主とする指導」を行う学校が、それぞれ、108校(46%)、14校(49%)、「その他」の内容を行う学校が、127校(54%)、15校(52%)で、「その他」の内容を行う学校の方が多かった。一方、肢体不自由においては、「自立活動を主とする指導」を行う学校が65校(80%)、「その他」の内容を行う学校が16校(20%)で、「自立活動を主とする指導」を行う学校が多かった。

表 1-9-4 障害種別の学習の内容

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱
自立活動を主とする指導		1	108	65	14
その他		1	127	16	15

(5) 「自立活動を主とする指導」を選択した学校が、新学習指導要領を踏まえて特に工夫している内容

「自立活動を主とする指導」を選択した学校について、新学習指導要領を踏まえて特に工夫している内容を尋ねたところ、「人間関係の形成」、「健康の保持」、「コミュニケーション」に関する内容の記述が挙げられた。また、訪問教育において、特に留意していることとして自立活動の6区分のうちの特定の区分に偏ることがないように配慮した取組をすることが多くの学校から挙げられた。

(6) 訪問教育にかかわる課題

訪問教育にかかわる課題として、「指導内容の精選や教材・教具を工夫すること」が77%、次いで、「保護者や関係機関との連携・協力にかかわること」が66%、「スクーリングを含めた幼児児童生徒同士がかかわり合う指導を工夫すること」が64%であった(表 1-9-5)。

「その他」では、「自立活動にかかる指導に関すること」、「居住地交流や交流及び共同学習に関すること」、「重度・重複障害児童生徒のコミュニケーションに関すること」等の記述があった。

表 1-9-5 訪問教育にかかわる課題 (複数回答)

		N=344	
		回答校	割合
1	指導内容の精選や教材・教具を工夫すること	266	77%
2	スクーリングを含めた幼児児童生徒同士がかかわり合う指導を工夫すること	220	64%
3	指導体制にかかわること	153	44%
4	保護者や関係機関との連携・協力にかかわること	228	66%
5	その他	24	7%

(7) 考察

訪問教育の回数、授業時間数について、ほぼすべての学校が事前に設定して実施していることが確認された。

週あたりの授業回数は、週2～3回として行っている学校が全体の89%であったが、週1回のみや週6回以上の学校もあった。指導時間については、週あたりの回数が少ない場合は最長150分と長く設定され、回数が多い場合は40分と短く設定されていた。このことから、週あたりの指導回数、指導時間数は、指導体制などにより学校ごとに違いはあるものの、週あたりの総指導時間は、300分～400分(年間10,500分～14,000分)でおおよそ同じ時間実施されていることが示された。しかしながら、小学部高学年の総授業時数の標準が980時間(44,100分)、中学部のそれが、1,050時間(52,500分)であることから、訪問教育における授業時数の確保については検討を要する。

訪問教育における学習の内容について、自立活動を主とする指導を行っている学校が290校(77%)と多くを占めた。訪問教育は、「自立活動を主とする教育課程」により教育活動を行うことが多い。指導回数、指導時間が限られた訪問教育においては、自立活動の6区分のうち特定の区分に偏ることがないように配慮した取組が大切となる。また、課題として、「指導内容の精選や教材・教具の工夫すること」を挙げる学校が全体の77%あり、実際の授業内容について一層の検討を加えることが重要である。

文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2009)学習指導要領と教育課程の編成及び配慮事項③訪問教育. 特別支援教育の基礎・基本. ジアース教育新社, 41.

(滝川 国芳)

第 10 節 教育課程の評価

(1) 教育課程の評価の意義と必要性

教育課程は、学校教育の目的や目標を達成するために教育の内容を総合的に組織した各学校の教育計画である。したがって、教育課程は、各学校が作成するものであって、文部科学省や教育委員会が作成するものではない。特別支援学校においては、幼児児童生徒の発達段階や障害の程度などを踏まえつつ、授業時数を考慮して教育課程が検討されることになる。教育課程は学校の組織的な計画であることから、学年（学級）が最も小さな単位で編成され、その期間は1カ年とするのが一般的である。教育課程は学校の目的や目標を達成するために作られた教育計画であるから、教育課程を評価することによって、学校の目的や目標がどの程度実現しているかを把握することができる。また、次の教育課程の改善に向けての資料も得ることができる。このように教育課程の評価と教育課程の改善は表裏一体のものであり、幼児児童生徒の学習の効果な進展・向上を図っていく上で、教育課程の評価の重要性が理解できるであろう。

(2) 教育課程の評価の実態

上記に示した教育課程の評価の必要性を踏まえて、本調査では、教育課程の評価への取組状況を把握するために、(1) 教育課程の評価の方法 (2) 教育課程の評価の時期 (3) 教育課程の評価の観点として重視している点 (4) 評価の際の外部の人の意見の取り入れという4点について質問した。その結果を以下に示す。

①教育課程の評価の方法

教育課程の評価の方法については、「総括的な評価を行っている」という回答が圧倒的に多く、616校であった。これは回答校の77.6%にあたる。それに対して「観点を定めて分析的な評価を行っている学校は135校で17%にとどまっており、教育課程の評価については、多くの学校で積極的に対応しているといえる。(表1-10-1)。

表 1-10-1 教育課程の評価の方法

教育課程の評価の方法	回答数	%
1. 総括的な評価を行っている	616	77.6
2. 観点を定めて分析的な評価を行っている	135	17.0
3. 行っていない	11	1.4
4. その他	32	4.0
	794	

②教育課程の評価の時期

教育課程の評価の時期については、学年末に実施しているが594校で、これは、全体の58%にあたる。学期末に行うという回答が5校に1校の割合(211校)から示された。「目的に応じ、単元ごと、時間ごと等における評価を工夫する」という回答は12.5%あった(表1-10-2)。

表 1-10-2 教育課程の評価の時期

教育課程の評価の時期	回答数	%
1. 学期末	211	20.7
2. 学年末	594	58.3
3. 目的に応じ、单元ごと、時間ごと等における評価を工夫すること	127	12.5
4. その他	86	8.4
	1,018	

③教育課程の評価の観点として重視している点

教育課程の評価の観点、学校教育目標・学部目標・指導計画・指導目標の達成状況・授業時数・一単位授業時間・個別の指導計画・指導方法・教育課程の編成の手順・その他の10項目を掲げたが、上位から整理すると、「指導目標の達成状況」が22.6%、「個別の指導計画」が16.2%、「指導計画」が15.5%と続き、4番目になって「学校教育目標」が入った。その割合は12.8%であった。教育課程が、学校教育目標の実現と密接に関連している点からすると、学校教育目標を評価の観点とする回答の割合がもっと高く良いと思われるが、「指導目標の達成状況」や「個別の指導計画」「指導計画」といった教育課程を具体化した活動計画の方を重視している結果が示された。

表 1-10-3 教育課程の評価の観点

教育課程の評価の観点	回答数	%
1. 学校教育目標	292	12.8
2. 学部目標	193	8.4
3. 指導計画	355	15.5
4. 指導目標の達成状況	517	22.6
5. 授業時数	196	8.6
6. 一単位授業時間	21	0.9
7. 個別の指導計画	370	16.2
8. 指導方法	276	12.1
9. 教育課程の編成の手順	43	1.9
10. その他	25	1.1
	2,288	

④外部による評価

教育課程は学校として組織的に作成するものであるが、実際にそれを指導の場面で展開

していくのは、一人一人の教師と幼児児童生徒である。したがって、教育課程の評価は、実際に教育活動に取り組んでいる教師自身が、自ら実施した活動について、さまざまな機会を通して評価し、次の教育課程編成に改善を図っていくことが望まれる。

一方、教育課程は教師一人一人のレベルに留まるものではないので、個々の教師の評価のみでなく、見識が広く経験豊かな人々の意見も取り入れることも大切なことである。こうした点から「地域社会（学校評議員等）の人々の意見を聞く」、「専門家（大学教員等）の意見を聞く」、「文部科学省や教育委員会の手引きを参考」、「その他」の項目を掲げて外部の人の意見の聴取の傾向を探った。

「地域社会（学校評議員等）の人々の意見を聞く」という回答が56%であった。外部の意見としては、地域の最も重視されていることが明らかになった（表1-10-4）。

表 1-10-4 教育課程の評価における外部意見の反映

教育課程の評価における外部意見の反映	回答数	%
1. 地域社会（学校評議員等）の人々の意見を聞く場を設ける	584	56.3
2. 専門家（大学教員等）の意見を聞く場を設ける	129	12.4
3. 文部科学省や教育委員会の手引きを参考にしている	263	25.3
4. その他	62	6.0
	1,038	

（3）考察

各学校における教育課程の評価への取組を把握するために、（1）教育課程の評価の方法、（2）教育課程の評価の時期、（3）教育課程の評価の観点として重視している点、（4）評価の際、外部の人の意見をどのように取り入れているかについて尋ねた。

教育課程の評価の方法については、「総括的な評価を行っている」という回答が圧倒的に多かった。漫然とした評価では、その結果を次の改善に的確に活かすことはむずかしい。改善のためには評価のポイントを定めて重点化した対応も効果があると思われるが、そうした取組をしているのは、2割弱の学校であった。特に、特別支援学校では学習指導要領に基づいた教育課程を編成できない場合、学校教育法施行規則や学習指導要領に定められている特例によって、各学校で工夫した教育課程を編成している場合が多い。こうした場合は、より観点を明確にした評価が必要であり、現状では十分な対応がなされていない学校が多いと推察される。

また、評価の結果は、次の教育課程編成に活かされるところにも意味があるといえる。本調査の結果では、評価の時期を学年末としている学校が半数以上にのぼっており、目的に応じて評価の時期を工夫している学校は10校に1校程度であった。これらの結果からは、教育課程と指導計画が明確に整理されていない学校が多いことが推察された。うかがえる。また教育課程は1年間の計画であるが次年度の改善に活かすためには、学年末の評価についても検討を要する。

教育課程の評価の観点については教育課程が学校の教育目標に基づくものであることから学校教育目標が最上位にきても良いと思われるが実際には「指導目標の達成状況」や「個別の指導計画」「指導計画」といった教育課程を具体化した活動面の方が重視されていた。これも各学校において教育課程の意味が正しく理解されているかどうかについて検討する必要がある。また、特別支援学校では多様な教育課程が編成されているだけにその本来の意味が学校内で広く膾炙されていない可能性もあり、今後検証していく必要のある大きな課題だといえる。

教育課程の編成にあたって地域社会の人々から学校での教育に対する意見を聞くことは地域に開かれた特別支援学校という点から望ましいことだといえる。この点で本調査の結果は各学校がそのことを強く意識していることをうかがわせるものであった。

教育課程を編成する際に文部科学省や教育委員会の手引きを参考にすることは自明のことであってこれを外部意見の範疇に入れた点については調査設計に問題があったと反省しなければならないがまたこれを外部意見と受け止めた学校が少なからずあったことは意外であった。

また地域社会の意見を重視するという回答が多かった点は開かれた学校という点でも望ましいといえるが一方外部の意見を尊重するということと外部の意見をそのまま取り入れるということとは異なっていることに留意する必要がある。意見の背後にあるものをよく読み取って学校が主体的に教育課程の改善をはかっていくことが求められる。

教育課程の評価は、教育課程をより適切なものに改めていくためのものであり、その改善によって教育課程を幼児児童生徒の心身の発達の段階と一人一人の特性に即したものとし地域や学校の実態にふさわしいものにしていくことにほかならない。この意味から、学校は教育課程を絶えず改善していこうとする基本的態度を貫くことが必要だといえる。こうした改善によってこそ教育活動の充実が図られ教育の質の向上に繋がることが期待できるといえる。

文献

文部科学省(1999) 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説 総則編 (幼稚部・小学部・中学部). 教育出版

(大内 進)

第11節 まとめ

ここでは、全国の特別支援学校を対象とした教育課程編成に係る実態調査における結果と考察から、以下のようにまとめる。

(1) 基本情報

本調査で対象とした特別支援学校は、1,045校で、回答校は849校であった。複数の障害種を対象とする特別支援学校の場合、該当する障害種について複数回答を求めた。この結果、視覚障害は73校で9%、聴覚障害は108校で13%、知的障害は533校で63%、肢体不自由は251校で30%、病弱は113校で13%であった。

幼稚部は、回答校712校のうち、146校で21%設置し、幼児総数は1,820名（重複障害幼児は472名）であった。小学部は、回答校799校のうち、718校で90%が設置し、普通学級児童総数は15,840名（重複障害学級在籍児童数は11,850名）であった。中学部は、回答校778校のうち、697校で90%設置し、普通学級在籍生徒総数は14,065名（重複障害学級在籍生徒数は7,037名）であった。高等部・本科、普通科は、回答校623校のうち、609校で98%設置し、普通学級在籍生徒総数は29,646名（重複障害学級在籍生徒数は7,714名）であった。高等部・専門学科は、回答校448校のうち、117校で26%設置し、普通学級在籍生徒総数は4,464名（重複障害学級在籍生徒数は478名）であった。高等部・専攻科は、回答校524校のうち、74校で14%設置し、在籍生徒総数は1,566名であった。

(2) 教育課程編成

教育課程編成に関する検討部署としては、教務部が中心となり、全校的に取り組んでいる実態が示された。また、教育課程編成の課題として、「発達段階に応じた指導内容の検討」が最上位、「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」、「(幼稚部)、小学部、中学部、高等部、(専攻科)における系統的な指導」が示され、具体的実践の中で意識しておく重要事項と捉える必要がある。

(3) 個別の指導計画

個別の指導計画を活用した教育課程の改善が多くの特設支援学校で行われ、その中で、指導内容の充実が図られてきていることが示された。特に新学習指導要領において新たに組み入れられた「人間関係の形成」は、各校の意識が高く、より一層、自立活動の指導の充実を図る上でのキーポイントとなることが期待される。また、個別の指導計画の活用と教育課程編成との連動をすることが、各学校種において共通の課題でもあることが示唆された。

(4) 自立活動

自立活動の時間の指導の設定や各学部における自立活動の指導の担当者は、障害種によっては状況が異なっていた。自立活動の指導の課題では、担当者の専門性の向上や専門性の高い教員の確保及び児童生徒の実態の多様化に伴う指導内容設定の難しさが挙げられた。今後は、障害種に対応した専門性向上のための研修や個別の指導計画に基づいた授業研究会など、校内研修体制や指導体制の整備性が示唆された。

(5) 交流及び共同学習

交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項として、「自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の実態」、「交流及び共同学習のねらいと活動のねらいの整合性」、「担当者間での打ち合わせ」を挙げており、担当者の目的意識を明確にもった活動が行われるよう努力していることがうかがわれた。また、交流及び共同学習の課題として「自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること」、「障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること」が挙げられていた。今後、指導のねらいや内容の側面から検討すべき課題として捉えられた。

(6) 重複障害学級

いずれの障害部門の重複障害学級においても「自立活動を主とした教育課程」を編成する学校が多かった。今回の調査では、編成の内訳は明らかに示せなかったが、重複障害の状態に応じた各教科等及び自立活動の編成の在り方を検討することが必要である。また、知的障害部門の特別支援学校の重複学級においては、自閉症を併せ有する児童生徒が多いことが明らかになり、自閉症の教育内容や集団編成等の在り方についても検討を行うことが必要である。

(7) 外国語活動

外国語活動は、先進的に取り組んでいる多くの工夫した実践がなされている実態が明らかになった。この活動の趣旨を全校的に確認し、今後は、中学部以後の外国語教育との関連を持たせる必要がある。このためこれまでの実践内容を教材や指導体制の検討を蓄積していくことが求められる。

(8) 訪問教育

週あたりの総指導時間は、300分～400分(年間10,500分～14,000分)でおおよそ同じ時間実施されていたが、授業時数の確保については検討が必要である。訪問教育は、障害により、学校に通うことが困難児童生徒を対象として実施しているため、「自立活動を主とする教育課程」により教育活動を行うことが多い。このことから、自立活動の6区分のバランスを考慮しつつ、授業内容についての検討が重要である。

(9) 教育課程評価

教育課程の評価の方法は「総括的な評価を行っている」という回答が圧倒的に多かった。教育課程の評価の観点では、「指導目標の達成状況」や「個別の指導計画」「指導計画」といった教育課程を具体化した活動面の方が重視されていた。教育課程の評価は、教育課程をより適切なものに改めていくためのものであり、その改善によって教育課程を幼児児童生徒の心身の発達の段階と一人一人の特性に即したものとし、地域や学校の実態にふさわしいものにしていく必要がある。

第 2 部

特別支援学校における教育課程編成

第1節 新学習指導要領の基本的理念と特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題

(1) 学習指導要領改訂の背景

今回の学習指導要領等の改訂においては、前回の改訂後、教育を取り巻く状況として、図 2-1-1 のような出来事があったことを踏まえ、それが大なり小なりに影響を及ぼしていることを考慮する必要がある。図 2-2-1 には記載されていないが、平成 15 年 12 月に学習指導要領の一部改正が実施され、10 年に一度の改訂が不断の見直しということで、随時行われるようになったことも、教育を取り巻く状況の変化と併せて特筆すべきことである。

平成 15 年の一部改正後、すぐにでも全面改訂を行うような気運であったが、国際的な動向、つまり PISA 調査や TIMSS 調査の結果が公表され、それへの対応がまず焦眉の急とされた。また、国の行財政改革の一環として、教育改革の必要性が叫ばれ、特に三位一体の改革として、義務教育の改革が求められた。その後、教育基本法の改正及びそれに関連して学校教育法等の教育三法が改正されることとなり、こうした大きな変革を経た後で、平成 20 年 3 月に小学校等の学習指導要領が、翌年の平成 21 年 3 月に特別支援学校等の学習指導要領が改訂された。

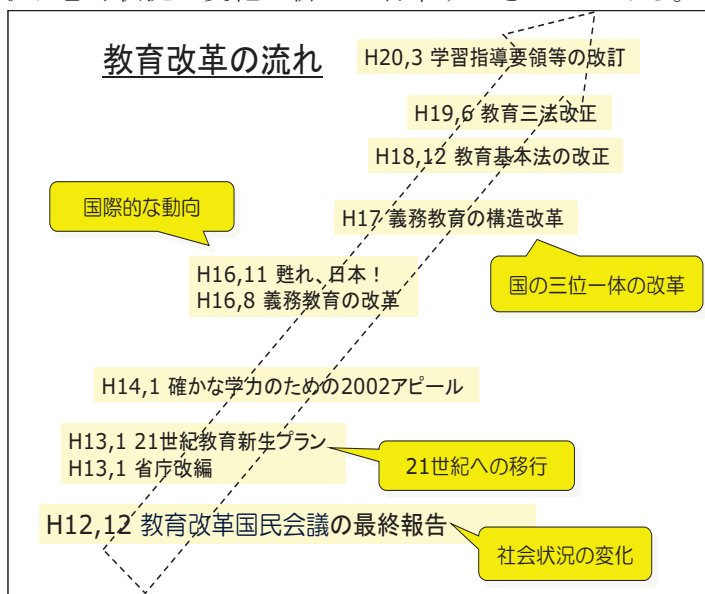


図 2-1-1 教育改革の流れ

今回の学習指導要領等の改訂には、こうした社会の変化、国際的な動き、法律等の改正、何より社会の人々の価値観や教育観の変化を考慮する必要がある。

学習指導要領等の改訂に当たっては、中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」と題する答申が、平成 20 年 1 月に出されている。新学習指導要領等の基本的な考え方については、これを参照することが必要である。

その中から、留意すべき事項を次の四点に絞り、私見を述べてみたい。

①ゆとりと充実

今回の改訂について、マスコミは、「ゆとり教育からの脱却」というような表現でまとめていた。この「ゆとり教育」という言葉は、マスコミ特有の表現である。なぜなら、文部省では、昭和 52 年の改訂時に「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」という表現を用い、詰め込み教育からの脱却を図りつつ、平成 10 年の改訂では、「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、・・・」と説明し、「ゆとりと充実」という表現でまとめてきた。「ゆとり」のみではなく「充実」も加え、ペアで考えてきていた

訳である。

完全学校週五日制の導入に合わせて、教育内容の精選も行われた。その際、削減された内容を考えることも必要だが、まずは、残された基礎・基本となる教育内容の確実な定着を図る指導の「充実」が期待されたのである。しかし、この趣旨についての丁寧な周知徹底が為されたとは言い難く、学力低下等の世間の非難を浴びてしまう結果となった。

②教えることの見直し

前述の中教審の答申において、次のような記述がある。「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないか」という指摘である。今回の改訂の基本理念は、「自ら学び自ら考える力を育成する」ことである。この理念を実現するためには、日々の授業において、教師が子どもに教えて考えさせる指導を徹底し、基礎・基本の確実な習得を図ることに尽きる。このことは、「指導」を「支援」に置き換える風潮を見直す必要性とも合致する。

支援という表現の多用は、平成元年の改訂で導入された小学校の生活科の影響も考えられる。それまでの体験不足の子どもたちの実態を踏まえ、生活科が小1と小2に取り入れられた。それに合わせて、新たな指導観が必要だということから、「すずめの学校からメダカの学校へ」というキャッチフレーズが用いられたり

もした。それぞれの歌の歌詞を引き合いにし

て、「鞭を振り振り、チーパッパ」から「誰が生徒か先生か」へ、指導の在り方を変えていくべきだという説明を当時耳にしたことがある。確かに理にかなっているところもあるが、それが「教えることはいけない」、「子どもの言うがまま、するがままに任せるべきだ」という行き過ぎた姿勢や考え方に至った要因でもあるように思う。結局、「指導は悪いこと＝子どもに押し付けるもの」、「支援はよいこと＝子どもの主体性を尊重するもの」というような二者択一的な考えに至るきっかけにもなったようである。

「教えることの見直し」、つまり、「何のために、何を、どんな方法で、どれだけ教えるのか」という当たり前の指導観を大切にすることがある。ちなみに、「指導」と「支援」の区別については、図 2-1-2 のようにとらえたい。「指導は、自分でできるようにそのやり方

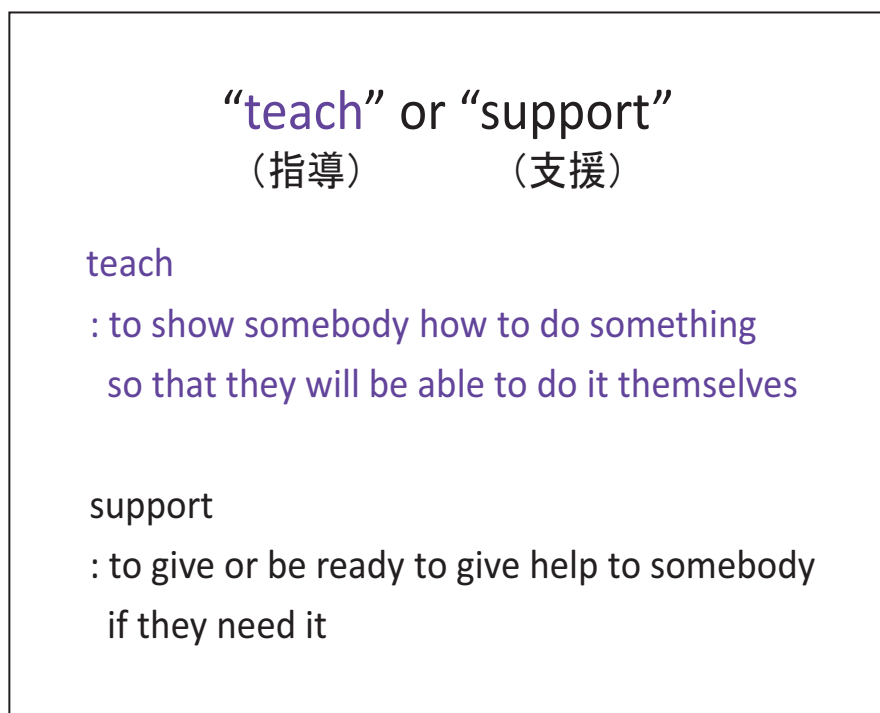


図 2-1-2 “teach” (指導) or “support” (支援)

を示すこと、教えること」、「支援は、その人が必要としていることをしてあげること、手助けをすること」というように。どちらが良くて、どちらが悪いという二者択一の問題ではない。それぞれの言葉の意味をしっかりと把握した上で、場や相手、状況に応じて使い分けたいものである。指導は指導として、子どもにとって必要なことである。支援に置き換えることが、必ずしもよいこととは限らない。

③教育基本法等の改正

教育基本法の改正により、学校教育法も改正された。その関連を示したものが図2-1-3である。留意すべき点は、学校教育法30条の第二項である。「基礎的な知識及び技能の習得」、「思考力、判断力、表現力の育成」、「主体的に学習に取り組む態度の養成」の三つの学力の要素が示されているが、このことは、障害のある子どもにとっても重要である。障害があるからということを利用して、指導することを躊躇せず、個々の子どものもっている力を最大限に伸ばすという意味での教育の可能性の追求に努めたいものである。

④特別支援教育とは

前回に引き続き、幼稚園から小・中・高校、そして特別支援学校と、今回も中教審という同じ土俵で関係者が議論し、学習指導要領等の改訂を行った。その際には、平成13年以降の特殊教育から特別支援教育へ

の移行、国連等の障害者権利条約に関わる動向、発達障害者支援法の制定等の動きなど、障害のある子どもを取り巻く状況の変化を視野に入れて作業が進められたということは言うまでもない。

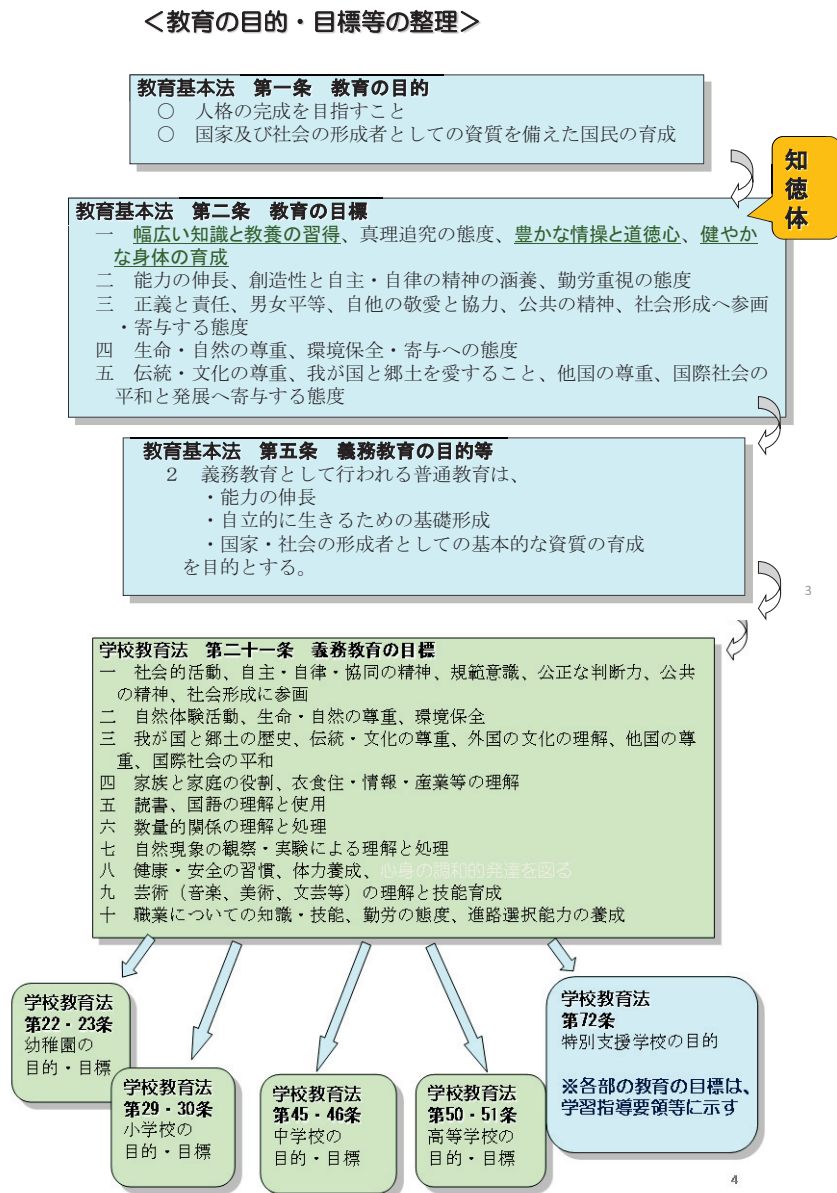


図2-1-3 教育の目的・目標等の整理

特別支援教育に関する定義については、平成 17 年 12 月の中教審答申を参考にする必要がある。つまり、『特別支援教育』とは、・・・幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。」という文言が表している意図を斟酌することが大切である。要は、「適切な指導及び必要な支援を行う」ことが重要であり、特別支援教育は、子どもの可能性を最大限に伸ばさせる営みであるということになる。

（２）特別支援学校の新学習指導要領等のポイント

発達段階を考慮すると、幼稚部から高等部に至るまで、様々な改訂のポイントがある。また、障害種ごとに眺めても、それぞれに重視すべきポイントが見いだせる。幼稚園や小学校、中学校、高等学校の学習指導要領等に準じた改善については、省略する。ここでは、特別支援学校全体を通じて、学習指導要領等の改訂において大切にしたいポイントを次の二点に集約して述べることとする。

①障害の重度・重複化、多様化への対応

特別支援学校に在籍する子どもの実態が多様化している現状を踏まえ、自立活動の見直しが行われた。また、平成 18 年に LD や ADHD の子どもが通級による指導の対象となったこと、小・中学校等の通常の学級に在籍する子どもの中には広汎性発達障害等の子どもたちも見受けられることなどから、特別支援学校に限らず、小・中学校の先生方にも、自立活動についての理解を促すために、その表現を分かりやすくすることなどの改善が図られた。特に、「人間関係の形成」という区分を新たに設け、その内容を示すなどして、自立活動の指導の充実及び活用に努めることとした。

また、重複障害の子どもへの指導に当たっても、教育課程の編成がしやすくなるように示し方の整理を行っている。

②個に応じた指導の充実

個に応じた指導は、特殊教育の専売特許でもあった。障害のある子どもは、個々に実態が異なる故、当然のことである。これまでの実践の知見や技術を引き継ぎ、特別支援教育においても一層その充実に努めることとし、前回の改訂において、自立活動の指導等では個別の指導計画を作成することとしていたものを拡充し、特別支援学校においては、教科指導等に際しても個別の指導計画を作成することとした。さらに、関係機関等との連携を密にするため、個別の教育支援計画も作成することとした。

ただし、いずれについても、計画の作成自体が目的となつてはならないと思う。PDCA サイクルでの点検や改善が必要であることは言うまでもないが、それぞれの子どもの発達段階や障害特性等に応じて、メリハリを付けることを重視したい。例えば、聴覚障害の子どもへの教育を行うに際しては、「p.D.c.A」のような発想も必要である。つまり、計画すること（plan）にたくさんのエネルギーを使うことよりも、指導の展開（Do）に力を注ぎたいものである。子どもの興味・関心や状態によって、臨機応変に授業の進め方を工夫することが必要である。そして、その授業の評価（check）を適切に行いつつ、その後の授業の改善（Action）に力を入れたいものである。私は、今、久里浜特別支援学校で知的障害

に自閉症を併せた子どもに関わっているが、こうした場合には、例えば「P.d.C.a」というようなメリハリが考えられる。計画することに、ある程度、力を注ぐことが必要で、その後それに従った授業展開を行い、その結果の評価に力を入れるという意味である。

要は、子どもに即して、具体的に工夫することが、何より重要である。

(3) 特別支援学校における教育課程の編成

特別支援学校の学習指導要領解説総則編において、教育課程の定義が示され、指導計画と区別されている。教育課程は、学校における「教育目標の設定」、「指導内容の組織」、「授業時数の配当」の三つを要素とする当該学校の教育計画であるとされている。それを具体化したものが年間指導計画や学期ごと、月ごと、週ごとに、立案される指導計画であり、本時の指導案である。そして、これらの指導計画に含まれるものとして、今回の改訂で拡充された個別の指導計画が存在するということになる。

①小・中学校等に準じた教育課程の編成

教育課程の編成を大きく二つに分けて考えてみたい。一つは、幼稚園や小・中学校、高等学校の学習指導要領等に準じて教育課程を編成する場合である。もちろん、その前提としては、子どもの実態がそのような教育課程の編成を必要としているという教師等の意識や的確な実態把握がなければならない。しかし、特別支援学校の学習指導要領等を眺めてみると、そうした前提の元に、様々な配慮を行うことができる仕組みが整えられている。それらを有効に活用することが必要であろう。例えば、障害特性故に指導が困難と予想される内容については、それを取り扱わなくてもよいこと、あるいは、下学年や下学部の目標、内容に置き換えてもよいことなどである。

しかし、まずは小学校学習指導要領等をしっかり読み取り、基本を押さえることが大切である。また、今回の改訂であれば、外国語活動、発展的な学習、言語活動の充実などの新たな事項についても理解する必要がある。

例えば、今回の外国語活動の新設に係るその発端は、昭和 61 年 4 月の臨時教育審議会の第二次答申に遡る。また、急激な社会の変化や国際化に伴い、平成 4 年以降、国際理解教育の一環としての英語教育の導入が話題となり、研究開発学校等での実践が行われ、平成 10 年の改訂において新設された「総合的な学習の時間」の中で、小学校段階に相応しい体験的な学習として、外国語に関する教育が実施されることとなった。その後、小学校英語活動実施状況調査が行われ、その結果から、平成 20 年の改訂で、小学校の第 5 学年と第 6 学年に「外国語活動」が位置付けられることとなった。小学校段階で外国語に触れたり、体験したりする機会を設けることで、中・高等学校においてコミュニケーション能力を育成するための素地をつくるという趣旨があることを踏まえる必要がある。このように、社会の変化等を勘案して、今の時代にどのような子どもの育成を図るべきかという課題に対する一つの試みであるということ認識する必要がある。外国語活動導入の背景については、特別支援教育の立場からの理解が必要であり、それに基づいた取組も大切である。

また、発展的な学習については、前述の「総合的な学習の時間」の導入に関わり、その後の国際的な学力テスト等の結果や総合的な学習の時間の実施上の課題等の指摘がなされ、

平成15年12月の学習指導要領の一部改正で、総合的な学習の時間の目標・内容の設定や全体計画の作成が盛り込まれることとなり、更に探究活動や問題解決学習の重要性も指摘され、学校現場においては、子どもの興味・関心等に応じた発展的な学習の実践も試みられるよう、学習指導要領の配慮事項にそれが盛り込まれることとなった。そして、今回の改訂においても、それが引き継がれている。

さらに、こうした流れの中で、今回の改訂では、「生きる力」の具体化や、その議論の過程で「学力の要素」が取り上げられ、「思考力・判断力・表現力」等の育成が重要視されることとなった。そして、その基盤となる「言語に関する能力」を育てるためには、子どもの発達段階等に応じた言語活動の充実が必要であるとの指摘がなされ、結果として、学習指導要領等へ書き込まれることとなった。

特別支援教育を進めていく際、こうした義務教育における一連の流れや関係性、その背景について、振り返ってみることも無駄ではない。

その上で、特別支援学校においては、子どもに対し、何を指して、何をどのように指導し、どこまでできたのかを考えつつ、時期を見て、教育課程の改善に努めることが大切である。

②特別支援学校としてのオリジナリティを生かした教育課程の編成

特別支援学校の学習指導要領には、小・中学校等の学習指導要領には示されていない目標・内容があり、また教育課程編成上も、独自の工夫ができるように配慮事項が示されている。その中の特徴的な事項は、自立活動や知的障害特別支援学校の子どもたち向けの各教科の存在であろう。さらに、学教法施行規則には、領域・教科を合わせて授業を行うことができるとの規定もある。こうした事項を踏まえた上で、特に障害を併せた子どもや知的障害の子どもの指導に当たっては、適切な教育課程の編成に努めたい。

従来から、盲・聾・養護学校の教育課程の編成に当たっては、「準ずる教育課程」、「下学年（下学部）適用の教育課程」、「知的代替の教育課程」、「自立活動主の教育課程」などの表現が用いられてきた。そして、教育課程編成ではこれらの四つのパターンしかないような受け止めが為されてきたのも事実である。しかし、教育課程は、各学校で編成するものであること、学校としての教育目標を決めること、指導内容の選択と組織を行うこと、学年段階に応じて授業時数を配当することなどの原則に従って編成することとされており、これら四つのパターンしかないということは、どこにも示されていない。したがって、例えば、小学部における小学校に準じた教育課程においても、ある学年の教育内容の一部を取り扱わない場合があるであろうし、子どもの実態に応じては、ある教科のみ下学年の内容を取り扱う場合もあり得る。

また、知的代替の教育課程においては、子どもの実態に応じて、自立活動の授業時数が多学年や少学年が生じることもあり得る。知的代替の教育課程を考える場合は、知的障害の子どもを教育する特別支援学校の教育課程編成が参考となる。それだけに、当該学校における知的障害の子どもに対する教育課程編成の在り方は、他への影響が大きいと言えよう。その意味で、知的障害の特別支援学校における教育課程の在り方やとらえ方が、小学校等に準ずる場合の教育課程の考え方と同じでいいのかどうかというそもそもの出発点からの議論や検討が必要である。

しかし、重要視すべきことは、子どもに何を目標として（目標設定）、どのような指導内容（指導内容の組織）を何時間設定するか（授業時数の配当）という、教育課程の基本的な考え方であり、これはいずれの学校種においても共通する事柄である。その意味では、各学校がそれぞれ編成した教育課程について、第三者に的確な説明ができるようにしていくことが、まずは大切であると思う。

このように考えてくると、特別支援学校の学習指導要領等はかなり柔軟にできているということになり、それをいかに子どもの指導に生かすことができるかが、教育課程編成の鍵を握っていると言えよう。

③教育課程の類型の整理

特別支援学校における教育課程の「類型」については、従来から、様々な受け止めがなされてきており、整理されていないというのが実情である。例えば、(2)で述べた教育課程のパターンである「準ずる教育課程」、「下学年（下学部）適用の教育課程」、「知的代替の教育課程」、「自立活動主の教育課程」をそれぞれ「1 類型」「2 類型」などと呼称してきた障害種別もある。今日、障害種別を超えた特別支援学校が存在することを考慮すると、それらの表現を統一し、種別を超えて共通理解し合えるようにすることも必要である。また、高等部学習指導要領においては、高等学校の類型に対する考え方に倣い、選択履修の趣旨を生かした教育課程編成に関して、類型を設けて教育することが例示されている。生徒の数が多き知的障害の特別支援学校の高等部においては、コース制が取り入れられ、類型と同様の理解がなされたりもしている。

今回の本研究では、「第 3 部 新学習指導要領に基づいた教育課程編成の実際」において、各特別支援学校の教育課程編成の実際についてまとめられており、それらの記述等をもとに教育課程の類型を整理すると、次のようなまとめ方もでき得る。

ア. 小学校・中学校・高等学校の教科を中心として編成した教育課程

イ. 知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程

ウ. 自立活動を中心として編成した教育課程

知的障害特別支援学校では、知的障害単一の子どもの対象とした教育課程と他の障害も併せもつ子どもを対象とした教育課程がある。これらについては、いずれの場合も、知的障害の子どものための各教科の指導時間、あるいは自立活動の指導時間が、多かったり少なかったりするなどの違いが見受けられることから、それぞれ、②の類型の派生的な教育課程と考えることができる。さらに、例えば、自立活動の指導時間が全体の半分以上を占めるとすれば、それについては、③の教育課程の派生的なものとしてとらえることもできる。

また、高等部においては、学科制を取らず、コース制を用いて生徒の多様な実態に対応する場合も見受けられる。これらについても、それぞれのコースで生徒にどのような目標を設定するかを考慮した上で、教科（・科目）及び授業時数（単位）の配当が検討される必要がある。

さらに、これらについては、教育課程表のような形で全体像が分かるような形でまとめるなどして、第三者に理解しやすいように提示することが大切である。これらのコース制を取り入れた高等部の教育課程については、上記の区分で考えれば、①または②の派生的

な教育課程ととらえることができる。このように、基本的な教育課程の類型を押さえた上で、各学校においては、子どもの実態等に応じた特色あるしかも多様な教育課程の編成に努めることが大切である。

まずは、教育課程のとらえ方について、子どもの発達段階や障害種別を超えて、関係者同士が共通理解し合えるようにすることが必要であろう。

④学習評価及び指導の評価

子どもの実態等に即して、よいと思ったり必要と考えたりしたことがほとんど何でもできるようになってきているというのが、特別支援学校の学習指導要領等の特徴であると言えることができる。そうすると、PDCA サイクルで教育課程編成を行うとしても、子どもの発達段階や障害特性等に応じて、それぞれ何をどのように考えて教育課程を編成しているのか、また、それに基づいた指導の結果がどうなっているのかについての説明が重要になる。

前回の改訂以降、絶対評価がより重視されるようになり、評価規準に基づいた学習評価が行われるようになった。準ずる教育を行う分野では、小・中学校等の実践が参考となり、特別支援学校での応用も徐々に進みつつある。

しかし、例えば、知的障害の子どもへの指導の評価に関しては、小・中学校等では実践されていないことから、特別支援学校での独自の研究実践が必要になる。

知的障害教育においては、教育課程編成における二重構造などの考え方も踏襲されてきているが、それを生かすにしても、学習評価をどのような形で進めていくかについては、当該学校での地道な工夫と実践が重要になる。

また、子どもの学習を評価するということは、見方を代えれば、教師の指導の評価でもある。したがって、教師においては、指導の出来、不出来をしっかりと反芻する姿勢が必要である。今回の改訂においては、特別支援学校における個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が位置付けられた。このことは、指導の充実を図るという意味で生かすとともに、指導における目標設定と評価の関連、あるいはそれぞれの客観化に生かすという視点でも活用したいものである。

特別支援学校においては、子どもの実態の多様化に即した教育課程の編成、実施、評価の取組が課題であり、特に、具体的な実践に基づいた教育課程の改善の努力が各学校に求められていると思う。

(筑波大学附属久里浜特別支援学校長 宍戸 和成)

第2節 特別支援学校（肢体不自由）における教育課程編成の在り方と課題

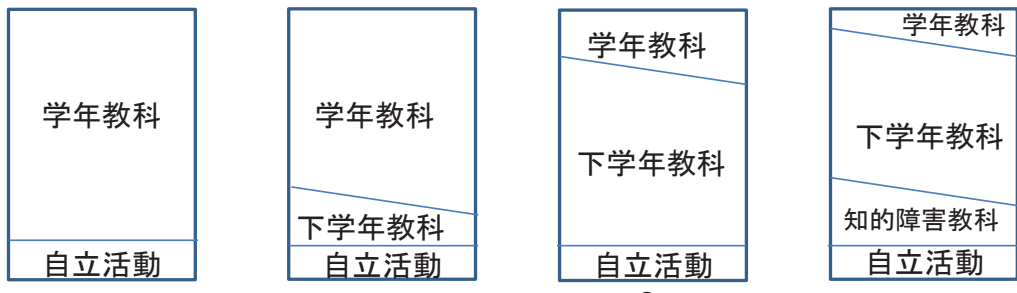
（1）一人ひとりに応じた教育課程の編成

肢体不自由者に対する教育を行う特別支援学校（以下、肢体不自由特別支援学校）の小学部及び中学部では、それぞれ小学校や中学校の各教科の内容を学年にそって学ぶことが基本となっている。しかしながら、障害と発達の状態から、それが適切でない場合には、児童生徒の一人ひとりの実態に応じて柔軟に教育課程が編成できることになっている。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節教育課程の編成第5重複障害者等に関する教育課程の取扱い（高等部においては、特別支援学校高等部学習指導要領第1章総則第2節教育課程の編成第6款重複障害者に関する教育課程の取扱い）では、柔軟に教育課程を編成するための取扱いについて記載されている。そこには、各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること、各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること、いわゆる下学年適用と言われる取扱いが記載されている。

また、肢体不自由に加えて知的障害も合わせ有する児童生徒については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する知的障害者に対する教育を行う特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校）の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができるとなっている。いわゆる知的障害代替と言われる取扱いである。さらに、重複障害者のうち障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとするとなっている。これらの取扱いを組み合わせることによって、児童生徒一人ひとりの実態に応じた教育課程を編成することができる。

図2-2-1は、肢体不自由特別支援学校で編成される教育課程の例を示したものである。なお、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、小学部における外国語活動については省略してある。まず、Aは小学校、中学校あるいは高等学校の教科の内容を学年にそって学ぶ場合である。B、C、Dは下学年適応を中心に教育課程を編成している場合である。E、F、Gは知的障害代替の教育課程である。H、I、J、Kは自立活動を主とする教育課程である。以下の節では、これらの教育課程について課題について考えていきたい。

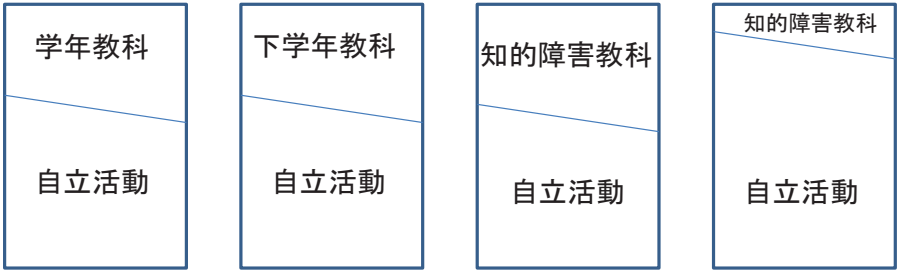


A
小学校、中学校及び高等学校の教科を学ぶ場合

B C D
各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替える場合



E F G
知的障害者に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替える場合



H I J K
各教科の目標及び内容の全部又は一部を自立活動に代えて指導を行う場合

図2-2-1 肢体不自由特別支援学校で編成される教育課程の例

(2) 小学校、中学校及び高等学校の教科を学ぶ場合

特別支援学校小学部又は中学部の年間の総授業時数は、小学校又は中学校の各学年における総授業時数に準ずるものとなっている（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第3の1）。高等部においては74単位以上となっている（特別支援学校高等部学習指導要領第1章第2節第2款第1の1）。一方、自立活動授業時数は、児童又は生徒の障害の状態に応じて、適切に定めるものとなっている（特別支援学校諸学部・中学部学習指導要領第1章第2節第3の3及び特別支援学校高等部学習指導要領第1章第2節第2款第3の5）。つまり年間の総授業時数は小学校、中学校または高等学校（自立活動については授業時数を単位数に換算）と同じにも関わらず、自立活動の指導を行う必要がある。そのため、教科等の授業時数が減少することとなる。

肢体不自由のある児童生徒に教科の指導を行う際には、上肢の操作性、移動、体幹保持、発声、呼吸、視知覚認知、抽象概念の操作等の困難に適切に対応しなくてはならない。それでも実際には、授業の進度は3割程度遅れていると思われる。先に述べた授業時数の減少も合わせて考えると、各教科の内容を精選する等して年間の指導計画を作成する必要がある。この場合、各教科の分野ごとに、学年を超えてまとめて単元を設定する等の工夫が必要になってくる。

高等部においては、数学Ⅲ、物理、化学等の理系科目に対応できていない学校も少なくない。また、高等部では1単位時間は50分特別支援学校高等部学習指導要領第1章第2節第2款第1の1)であるが、スクールバスの運用の制限のため40分授業になっている学校もある。

(3) 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替える場合

図2-2-1の中のB、C、Dがこの教育課程の取扱いを適用した場合の例である。Bは一部の教科にだけ下学年の目標、内容を代替した場合である。Cは、ほとんどの教科について下学年の目標、内容の一部を代替した場合である。Dは、この下学年代替に加えて、知的障害特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部も代替した場合である。

いずれの場合も児童生徒一人ひとりの学力の適切な把握に基づいて、どの教科のどの目標・内容を当該教科の下学年の目標・内容に代替するのかを決定しなくてはならないが、多くの場合、適切な実態の把握がなされているとは言い難い。また、下学年代替の対象となる児童生徒の学習集団は学力の幅が大きく、単元で設定する内容がかなり幅広い学年の内容から構成されていたり、いくつかの教科の内容を合わせた合科であったりすることも多い。下学年代替の授業を行う際には、各教科の内容の系統性をしっかり踏まえた教師でなければ適切に内容を設定できないと言える。

Cはさらに知的障害代替も合わせて取り扱っている。教育課程の届け出は下学年適用であっても実態として一部の目標や内容は知的代替であることは少なくない。また、下学年代替の対象となる児童生徒が少数である場合は、適切な学習集団を編成する必要性から図画工作・美術・体育・保健体育、音楽、技術・家庭科等は知的障害代替の児童生徒と同じ学習集団としていることも多く見受けられる。

下学年代替の教育課程に関しては、先に述べた小学校、中学校及び高等学校の教科を学

ぶ場合と同様に、上肢の操作性、移動、体幹保持、発声、呼吸、視知覚認知、抽象概念の操作等の困難に適切に対応の他、適切な授業時数の確保も課題である。

（４）知的障害者に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替える場合

知的障害特別支援学校の教科は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第２章第１節第２款において小学部、第２章第２節第２款において中学部、特別支援学校高等部学習指導要領第２章第２節第１款（普通教育に関する科目）において高等部のそれぞれの教科の目標及び内容が示されている。そして、小学部、中学部、高等部のいずれにおいても児童生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等を考慮して、実際に指導する内容を選定し、効果的に指導することとなっている。

また、学校教育法施行規則第130条の２に基づいて、特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。領域・教科を合わせた授業と言われるものであるが、知的障害特別支援学校だけではなく、他の特別支援学校においても、知的障害を有する児童生徒の場合も実施できることになっている。領域・教科を合わせた授業は、児童生徒の実態に応じて各校で工夫され実施されるが、一般的に「遊びの指導」、「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」等のように類型化されている。

上述した領域・教科を合わせた授業は、知的障害教育の創意工夫であり、多くの知的障害児が効果的、有効な学習を進めてきている。しかし、「生活単元学習」で陥りやすい問題点として、系統性がない、児童生徒の実態に依拠していない、行事単元に終始する、等が指摘されている。系統性がない点は、生活上の課題を達成するための活動であることが強調されるあまり、各教科の目標や内容と無関係に単元や授業が設定されていることにある。児童生徒の実態に依拠していない点は、単元の設定が先にあり、多様な実態のある児童生徒をその単元の設定の中で可能な部分にはめ込むという授業づくりをすることに理由がある。個別の指導計画において詳細に児童生徒の実態を把握し、指導目標を設けても、生活単元の授業では、個別の指導目標と無関係に授業が行われていることがよく見られる。単元の設定も年間の行事を念頭に毎年同じものが繰り返される傾向もある。

この知的障害特別支援学校における「生活単元学習」に見られる問題は、肢体不自由特別支援学校における知的障害を合わせ有する児童生徒の指導にそのまま持ち込まれている。近年では、知的障害特別支援学校においては指導内容を精選し、その系統性を踏まえた学習内容表等を作成して教育課程の改善に取り組んでいる学校が増えている。しかし、肢体不自由特別支援学校における知的代替の教育課程において、学習内容表等を整備しようとする学校は少ない。「生活単元学習」は知的障害のある児童生徒にとっては非常に効果的な教育方法であるが、知的障害だけでなく肢体不自由もある児童生徒に適切な教育方法であるのかは疑問がある。単に知的障害教育をなぞるのではなく、肢体不自由のある児童生徒に適した教育方法を工夫していく必要がある。

なお、図 2-2-1 の E、F、G が知的障害代替を適用した場合の教育課程であるが、比較

的身体の活動も活発であり、コミュニケーションも可能である児童生徒では、EやFのような内容で教育課程が構成されている。一方、身体的活動も困難であり、コミュニケーションにも課題がある児童生徒では、Gのように自立活動の比重が増えることになる。

(5) 自立活動を主として指導を行う場合

この教育課程では、各教科の内容に替えて自立活動を主として指導することになる。この場合の「主として」とは、指導内容の半分以上が自立活動の指導内容であることを意味する。実際の授業では、自立活動の内容を主として、各教科の内容の一部を統合する授業を行うことになる。この時の各教科は、児童生徒の発達や障害の状態から考えて、ほとんどの場合、図 2-2-1 の J と K のように知的障害教科になると。しかしながら、肢体不自由が極めて重度であり、医療的ケアを要する児童生徒では、HやIのように小学校あるいは中学校の教科の指導を行っている場合もある。

自立活動主の教育課程であっても、知的障害代替で行われる遊びの指導、日常生活の指導を行う必要はある。しかし、その際も自立活動の指導内容を相当含むことになる。ところが、多くの特別支援学校では、知的障害特別支援学校で行われている遊びの指導や日常生活の指導の枠組みをそのまま導入し、自立活動の内容をあまり含まず授業が行われていることがある。また、この教育課程の対象となる児童生徒の実態からして、不適切であると思われる生活単元学習を形だけまねていることもある。

肢体不自由特別支援学校の自立活動は、養護・訓練の時代から「身体の動き」に限定されて行われてきた。特に、専任教員を置いている学校ではこの傾向が強かった。障害が重度で重複している児童生徒の増加は、「身体の動き」に関するだけでなく「環境の把握」や「コミュニケーション」等様々な内容の自立活動が必要になる。これらに関する指導は、学級担任が領域・教科を合わせた授業として行っていることが多い。さまざまに単元を工夫して授業を行っているが、教科の内容と自立活動の内容が不明確なままだ活動が設定されているだけのように見える授業も少なくない。これはそれだけこの教育課程の対象となる児童生徒に対する授業づくりが難しいことを示している。個別の指導計画に基づいて指導は行われるが、一方で特別支援学校 12 年間の視点で指導内容を見たとき、指導内容の積み重ねや系統性がみられない場合が多い。コミュニケーションや認知等に関しては、発達の観点からの指導内容表等の目安になるようなものがなければ、系統的な学習の積み重ねが実現できないのではないかと考える。

(筑波大学大学院教授 川間健之介)

第3節 特別支援学校（知的障害）における教育課程編成の在り方と課題

本稿では、知的障害教育の基本的な考え方を確認し、特別支援学校学習指導要領（平成20年3月）（以下、学習指導要領とする。）の知的障害者に対する教育を行う特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校）の各教科、自立活動の内容のとらえ方を整理し、基本的な考え方を踏まえた教育課程編成について検討する。

（1）知的障害教育の基本的な考え方と教育課程の編成の仕組み

学習指導要領解説総則等編では、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校における指導の特徴について」として、知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえた教育的対応が10項目にわたって示されている。この10項目は、知的障害教育の基本的な考え方を示しているといえることができるだろう。

第一に挙げられているのは、「児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織すること」である。また、第五には、「生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実地的な状況下で指導すること」、第六には、「生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導すること」が挙げられている。

教育的対応の各項目は、児童生徒の知的障害の状態、学習や生活の経験の状況等を踏まえて具体的な指導内容を設定することだけでなく、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視して指導していることを示している。

また、「生活に結び付いた」「生活の課題に沿った」と述べられていることは、学習活動を生活に結び付けて展開し、学習内容を生活に生かすようにすること、つまり、学習を生活化することが効果的であることを示しており、教科別に指導を行う場合においても、学習活動の生活化を実現することが重要である。

さらに、「生活の質が高まる」ことに言及されており、生活化することを各教科の内容を指導する手段として捉えてはならないことも示していると考えられる。知的障害教育の歴史的な変遷を踏まえ、あえて付言すれば、この教育的対応の各項目には、児童生徒の意欲を高め、学校生活のみならず将来の生活の主体者となるように育てていくという知的障害教育の目的を忘れてはならない、という先達からの警鐘が含まれていると受け止めるべきであろう。

今回、分けて新たに別項として示された第十には、「児童生徒一人一人の発達の不均衡な面や情緒の不安定さなどの課題に応じて指導を徹底すること」が挙げられている。このことは、知的障害特別支援学校における自立活動の指導の必要性と実践の方向性を示していると考えられる。

この教育的対応を踏まえた教育課程を編成するために、4つの仕組みが整備されている。

- ①学校教育法施行規則第130条第2項に規定される各教科等を合わせて指導すること
- ②学習指導要領の知的障害特別支援学校の各教科の目標や内容の示し方
- ③学習指導要領の総則の知的障害特別支援学校の各教科等の指導内容の設定に関する規定
- ④学習指導要領の総則「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の「知的障害を併せ有する児童生徒の場合」の規定

（２）知的障害特別支援学校の各教科の内容と指導

学習指導要領では、社会の変化や児童生徒の実態等に応じた指導の充実を図り、各学校が児童生徒の知的障害の状態等、学校や地域の実態等に即して各教科の具体的な指導内容を設定しやすいように、各教科の目標や内容が示されている。筆者は、具体的な指導内容を設定すること、指導内容を組織して年間指導計画や単元計画を作成したりすることが、知的障害特別支援学校と教師の専門性の現れだと考えてきた。

学習指導要領における知的障害特別支援学校（小・中学部）の各教科に関する主な改訂内容を以下に示す。

各教科	主な改訂内容
生活	内容の観点に、児童が日課や予定を理解し、より一層見通しをもって主体的に活動することを目指した「日課・予定」が追加された。（「日課」は、学校生活で行われる毎日決められた授業等。「予定」は、将来、学校生活等で行われる事柄。）
国語	目標に、「伝え合う力」を重視し、理解した日常生活に必要な国語と養った伝え合う力を活用して表現する能力と態度を育てることが明示された。
算数・数学	小学部第1段階について、児童の知的障害の状態等に即し、その内容が分かりやすく、具体的な学習活動が設定できるよう示し方が改められた。中学部について、日常生活につながる、より幅広い指導内容が設定しやすいように内容の示し方が改められた。
音楽	小学部では、学校において効果的に使用されている楽器等を考慮するとともに、児童の主体的な動きや実際的な活動を重視するように示し方が改められた。中学部では、例示が増やされ、具体的な指導内容（活動）を設定できるよう内容の示し方が改められた。
図画工作・美術	例示等、具体的な指導内容（活動）を設定できるよう内容の示し方が改められた。
体育・保健体育	例示等、具体的な指導内容（活動）を設定できるよう内容の示し方が改められた。
社会	近年の情報社会の状況等を踏まえ、具体的な指導内容を設定できるよう内容の示し方が改められた。
理科	目標は、生徒が身近な自然の仕組みや働きを大切にするだけでなく、事物や事象を含めてできるだけ科学的に考えることも重要になっている視点から改められた。内容は、目標の改訂を踏まえ、より具体的な活動を設定しやすくするよう示し方が改められた。
職業・家庭	より具体的な活動を設定しやすくするよう内容の示し方が改められた。
外国語	学校教育法施行規則第127条により、外国語科は総授業時数の枠内に設ける選択教科であることが明示された。 内容の一部を、生徒にとってより身近な英語に親しむよう改められた。

今回の改訂では、全般的により具体的な指導内容（活動）を設定しやすくなるよう示し方が改められている。一方、学習した内容を生活の中で使うという視点からの記述が無くなっていることに気付く。学習指導要領の「指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱い」に「生活に結び付いた効果的な指導を行う」と示されているように、学習した内容を生活に生かすようにすることが、教育の大前提となっていることだと受け止めたい。

併せて、従前の「重複障害者等に関する特例」が「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に改められ、例えば、「障害の状態により学習が困難な…」が「障害の状態により特に必要がある場合」とフラットな表現に改められた。特別支援学校の教育課程を編成することは、児童生徒が必要としていることを身に付けられるようにすることであり、特別なことではないことを示す第一歩として考えたい。

（３）知的障害特別支援学校における自立活動の指導について

知的障害特別支援学校の自立活動の指導のとらえ方について、学習指導要領解説自立活動編（以下、解説とする。）の記述の要約を以下に示す。

<p>盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説自立活動編（平成12年3月）</p>	<p>○知的発達レベルからみて、言語、運動、情緒、行動など面で、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴してみられる。</p> <p>○このような、幼児児童生徒には、知的発達の遅れに応じた各教科の指導等のほかに、上記のような随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導が必要であり、これを自立活動で指導することになる。</p>
<p>特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（平成21年6月）</p>	<p>○全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態（例えば、「理解言語の程度に比較して、表出言語が極めて少ない」「全体的な身体機能の発達の程度に比較して、特に平衡感覚が未熟である」「心理状態が不安定になり、パニックになりやすい」「極めて動きが多く、注意集中が困難である」）が知的障害に随伴して見られる。そのような障害の状態による困難の改善等を図るためには、自立活動の指導を効果的に行う必要がある。</p> <p>○自立活動の内容と各教科の内容との関係については、例えば、「認知面に特に顕著な発達の遅れが見られ各教科の内容の習得が困難な場合」や「注意の集中が困難なために、特定の知識・技能等の習得に支障を来している場合」に、その状態に応じた自立活動の指導を行うことによって、各教科の内容の習得を図ることが必要になる。</p>

知的障害特別支援学校の自立活動の指導内容について、「発達の偏りに対応するのが養護・訓練の指導であると聞くと、発達の偏りに対応した指導内容と各教科の指導内容との区別が難しい」という意見を聞くことがあった。今回の解説では、自立活動の指導と知的障害特別支援学校の各教科の指導の関係が示された。

筆者は、自立活動の指導内容をめぐる分かりにくさを解決するためには、知的障害特別支援学校の各教科の考え方、内容を理解することが不可欠だと考えてきた。知的障害特別支援学校には、各教科の内容の考え方を分かりやすく説明し、自立活動の指導内容の考え方との違いを説明できるようになることが求められている。

（４）知的障害特別支援学校における教育課程編成の在り方

①創造的で夢のある教育課程の編成

特別支援学校は、弾力的な教育課程の編成ができることが示されている。特に、知的障害特別支援学校では、児童生徒の状態等に応じて指導内容を具体化することができるようになっており、学習内容が概ね学年ごとに定められている小学校や中学校に比べると極めて弾力的である。

教育課程を編成する立場の学校長の責任は重いが、“創造的な教育課程を編成できる”と受け止めたい。児童生徒を生活の主体者となるように育てていくという知的障害教育の基本的な考え方を踏まえ、この学校で学びたい・学ばせたいと児童生徒・保護者が思うような“創造的で夢のある教育課程”の編成が期待される。

②卒業後の生活に結び付く教育課程の編成

近年、高等部には、いわゆる軽度の知的障害がある生徒が増加してきており、学部内に複数の教育課程を編成している例が増えた。卒業後の生活を想定しながら限られた年限で教育を実施することから、教育目標と指導内容等を整理し、教育課程を分けて、効果的な教育活動の展開が目指されているのである。引き続き、卒業後の生活に結び付く効果的な教育課程の編成を目指して検討を進めたい。例えば、社会生活へつながり、学習内容を生活で生かすことを教育内容・方法の中核として、中学部・高等部の6年間の教育課程を編成し、それを基本として高等部に複数の教育課程を編成することが効果的ではないだろうか。

③分かりやすい教育課程の編成

知的障害特別支援学校の教育課程は、年間指導計画や単元計画をみないと教育内容・方法が分かりにくいという意見を聞くことがある。また、教育の成果の説明が不足しているとの意見を聞くこともある。今回の学習指導要領の改訂で、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めることが明記されたが、どのような観点から指導内容を選択し、どのような考え方で組織したのか、そもそも、どのような児童生徒を育てようとしているのか等、保護者等に教育の成果を含めて、教育課程や教育課程の実施状況を分かりやすく説明することが期待される。

(広島大学大学院准教授 竹林地 毅)

第4節 まとめ

(1) 新学習指導要領の基本理念とそれを踏まえた特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題

宍戸氏は、新学習指導要領の基本理念とそれを踏まえた特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題について論じた。

新学習指導要領は、社会の変化や国際的な動き等へ対応し、国の行財政改革の一環として求められた「教育改革」を経た後に改訂された。こうした背景を踏まえ、新学習指導要領の基本的な考え方を十分に理解することが大切であると、特に留意すべき事項を 1)ゆとりと充実 2)教えることの見直し 3)教育基本法等の改正 4)特別支援教育とは の四点に絞って述べた。「教えることの見直し」については、「自ら学び自ら考える力を育成する」という理念の実現に教師が子どもに考えさせる指導を徹底し、基礎・基本の確実な習得を図ること、そのためには、「何のために、何を、どんな方法で、どれだけ教えるのか」という指導観を大切にすることが必要であると論じた。さらに、「指導は、自分でできるようにそのやり方を示すこと、教えること」、「支援は、その人が必要としていることをしてあげること、手助けをすること」とし、状況に応じての使い分けが必要であると述べている。

続いて、特別支援学校の新学習指導要領等のポイントを 1)障害の重度・重複化、多様化への対応 2)個に応じた指導の充実 の二点挙げ、その中で、特別支援学校における教育課程の編成について、1)小・中学校等に準じた教育課程の編成 2)特別支援学校としてのオリジナリティを生かした教育課程の編成 3)教育課程の種類の整理 4)学習評価及び指導の評価 の四つの視点から実践につながる重要な考え方を論じた。この中で、特別支援学校の教育課程編成のパターンとして、従来の盲・聾・養護学校で用いられてきた「準ずる教育課程」、「下学年（下学部）適用の教育課程」、「知的代替の教育課程」、「自立活動主の教育課程」の四つのパターンにとらわれ過ぎず、内容を整理し障害種を越えての共通理解が図られる必要があると述べている。また、知的障害のある子どもに対する教育課程の在り方やとらえ方の検討が重要であると述べている。

(2) 特別支援学校（肢体不自由）の教育課程編成の在り方と課題

川間氏は、特別支援学校（肢体不自由）に在籍する子どもの実態の多様化に応じるべく教育課程編成の在り方と課題について論じた。

「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節教育課程の編成第5 重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を踏まえ、特別支援学校の教育課程編成のパターン（いわゆる類型）を 1)当該学年の教科等を学ぶ場合 2)下学年の教科等を学ぶ場合 3)特別支援学校(知的障害)の教科等を学ぶ場合 4)自立活動を中心に学ぶ場合 とし、それぞれの考え方を整理し、課題を示した。子どもの実態に応じて、柔軟に対応できる特別支援学校の教育課程編成のメリットと自由度が高いが故にその運用が難しいという二つの面を示した。いずれの教育課程編成のパターンを運用した場合にも共通する課題は、子どもの有する困難への適切な対応を踏まえた教科等の指導と系統的な学習の積み重ねを実現することであると述べている。

（３）特別支援学校（知的障害）における教育課程編成の在り方と課題

竹林地氏は、特別支援学校学習指導要領の特別支援学校（知的障害）の各教科、自立活動の内容のとらえ方を整理し、教育課程編成における基本的な考え方を論じた。

まず、知的障害教育の基本的な考え方と教育課程編成の仕組みについて、「学習活動を生活に結び付けて展開し、学習内容を生活に生かすようにすること」の重要性について述べ、特に、卒業後の生活に結びつく教育課程の編成が大切であると論じた。一方で、特別支援学校（知的障害）の各教科の内容と指導、自立活動の指導について新学習指導要領における改訂内容を示し、教育課程編成における課題を述べた。その課題として、特別支援学校（知的障害）においては、各教科の内容について分かりやすい説明をし、自立活動の指導内容とのちがいを明確にできるよう「分かりやすい教育課程の編成」が求められていること、さらに、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めることで、保護者等へ教育の成果と教育課程の実施状況を説明することが必要であると述べた。

第3部

新学習指導要領に基づいた教育課程編成の実際

第1節 新学習指導要領に基づいた教育課程編成の実際

(1) 基本情報

学校名：岩手県立盛岡視覚支援学校

所在地：岩手県盛岡市北山1丁目10-1 電話019-624-2986

HPアドレス：<http://www2.iwate-edjp/iwp-m/>

障害種：視覚障害

学級及び幼児・児童・生徒数（平成23年5月1日現在）

	幼稚部	小学部	中学部	高等部	専攻科	計
学級数	1 (0)	4 (2)	4 (2)	4 (2)	6 (0)	19 (6)
幼児・児童・生徒数	1 (0)	8 (5)	8 (3)	7 (4)	19 (0)	43 (12)

() は特別学級及び特別学級児童生徒数

教職員数 63名

(2) 本稿における教育課程編成の特色

①学校全体の方針

- ア. 障害の多様化に対応し、各学部共に準ずる教育課程（単一障害対象）と領域・教科を合わせた指導を主とする教育課程（重複障害対象）を編成している。
- イ. 特別学級においては、視覚障害や併せもつ他の障害の程度から各学部間の系統性を踏まえた数種類（Ⅰ類～Ⅲ類）の教育課程を編成している。
- ウ. 準ずる教育課程の自立活動は、2単位時間を位置づけ、児童生徒の障害の実態に即し点字、歩行、触覚による観察（触察）を中心として個別の指導計画のもと学校教育全体を通じて行っている。
- エ. 言語活動の充実を図るため、全学部において朝読書の時間を設定し（理療科においては、課題学習・自主学習）実施している。また、小学部では毎週金曜日の放課後に一般ボランティアによる読み聞かせを実施し、読書意欲の向上に関して効果を上げている。
- オ. 食育教育及び道徳教育については、個別の指導計画と関連づけながら全体計画を作成し、学校教育全体及び教科、領域との関連性を図りながら積極的に推進している。
- カ. 交流及び共同学習は、経験を拡大させ社会性及び人間性を育てるための有効な手段の一つとして、居住地校交流や学校間交流の相手校との話し合いを密にして、計画的に進めている。学校間交流は、双方の学校の児童の教育的ニーズに対応して各学部で組織的・計画的に実施されている。中でも小学部と近隣の仁王小学校との学校間交流は、40年前から継続して行われている。居住地校（園）交流は将来の生活根拠地として地元での活動を通して相互に理解し合うことや同年代の幼児児童生徒との関わりを深めることを目的に実施している。

キ. 学校行事と地域の町内会事業の関連を図り、教育課程に反映している。毎年、本校を会場に「文化祭・北山まつり」を開催している。あん摩マッサージのボランティア活動を行ったり伝統舞踊指導の支援を受けたりすることを通して、地域と一体になった活動を行っている。外部専門講師による箏曲・音楽・茶道のクラブ活動も行っている。また、理療科においては、医科大学と連携し、解剖実習を年2回病院内で実施したり、治療院や小学校肢体不自由特別支援学級と連携した授業等地域の教育力を活用した活動を行ったりして効果をあげている。

②各学部の取組

ア. 幼稚部

- a.教育課程は、幼稚部教育要領に基づいて作成している。健康・表現等の領域毎の時数は設定せず、総合的な力の育成を目指している。各領域の目標等は個別の指導計画に明記し、あそびが学びに無理なくつながるように指導している。
- b.自立活動の時間の学習内容としては、教育要領の5領域と自立活動の領域との関連を図りながら生活経験の拡大、視覚活用・点字の触読のレディネス作り等を行っている。
- c.在籍幼児数、在籍期間等の変動に対応して指導体制を工夫し、実施している。
- d.居住地にある幼稚園との並行通園（学籍は本校）や近隣の保育園との交流を実施し、集団学習の場を作っている。

イ. 小学部

- a.外国語活動においては、教科書に取り上げられている題材は視覚的な教材が多いため、NS（ALT）によるネイティブの英語に触れながら、リスニングを中心として外国語に親しめるよう学習を進めている。
- b.少人数化への対応として、学部全体での集会活動や校外学習等を実施している。
- c.キャリア教育の一環として、通常学級では総合的な学習の時間の中でボランティア活動や社会体験学習を行っている。また、特別学級では、種々の活動の中に作業的な学習内容を取り入れ、将来の社会自立に向けての基礎的スキルの獲得を目指し系統的に指導している。
- d.生活経験の拡大を図ることや、児童の居住地校及び近隣小学校との交流及び共同学習の実施を推進している。仁王小学校との交流及び共同学習は、年間行事計画へ位置づけ、年度当初に児童の実態・ねらいについて担当者の打合せを行い、学習交流、音楽交流に向けて継続的・計画的な取組を行っている。児童の実態に即して、通常学級は単元・題材により教科（国語・生活等）・道徳で、特別学級は教科・領域での交流及び共同学習も実施している。

【特別学級】

児童の発達段階等を考慮して3つの類型の教育課程を編成している。

I類：おおよそ3歳以上の発達年齢の児童を対象として編成している教育課程。知的障害の国語と算数の教科を1年生から設定し、高学年に向けて時数を増やしている。

II類：おおよそ1～3歳の発達年齢の児童で、身辺処理やコミュニケーション能力の育成を目的としている児童のために編成している教育課程。5年生から教科学習として知的障害の国語・算数の科目を設定している。

III類：重度重複障害のある児童のために編成している教育課程。日常生活の指導・自立活動を中心としている。

教育課程は以上の3類型で編成しているが、音楽・図画工作・体育・生活単元学習・日常生活の指導は、3類型ともほぼ同じ時数を設け、類型にこだわらず時間割を工夫し、集団学習の場を確保している。

ウ. 中学部

a. 学習指導要領に基づいたキャリア教育は、年2回の進路週間に合わせて、総合的な学習の時間に位置づけ取り組んでいる。1回目の学習では全生徒が高等部、専攻科の授業を参観及び参加し、中学部卒業後の具体的な進路を考えるよい機会となっている。またそれと合わせ働くことを実際に体験する校内実習に取り組んでいる。2回目は職場での勤労体験をとおして、より将来の職業選択に向けての活動やさらに地域との交流の面でも良い体験となっている。

領域・教科を合わせた指導を主とする特別学級の生徒は生活単元学習から作業学習へと移行する柔軟な時間数を設定し作業学習に取り組んでおり、上記の職場体験実習ではその成果を十分に発揮することができている。

b. 居住地校交流は教科学習や行事への参加等、相手校の理解を得ながら充実した交流となっている。特別学級の生徒も近隣の中学校の特別学級と行事交流を行っており、集団活動での経験拡大に向けた貴重な体験の場となっている。

【特別学級】

生徒の実態を踏まえるとともに、小学部（小学校）での学習の発展を図りながら本人及び保護者の願いを考慮し、領域・教科を合わせた指導を主とするI、II類と自立活動を中心とするIII類の3類型で編成している。

I類：知的発達遅滞が軽度で小学部（小学校）で教科学習を行ってきた生徒を対象である。生徒の実態に応じた教科学習を中心に編成するとともに、就労に向けた作業学習を通して、そのスキルの向上を目指している。

II類：将来的に福祉的就労を希望している生徒を対象とした類型である。基礎教科学習の継続と作業能力の向上及び将来の社会生活で生きる力の育成を目指した内容で編成されている。

III類：重度の生徒を対象としている。様々な学習を通して、安全な日常生活を送ることや、円滑なコミュニケーションの育成を図ることを目指した内容で編成されている。

エ. 高等部普通科

【通常学級】

- a. 主要 5 教科は基礎基本の確実な定着を図るため標準を超えた単位数で編成し、生徒の多様な希望進路実現に対応できることを目指している。
- b. 芸術は、生徒個々の生涯にわたる芸術活動支援の視点から、校内の協力体制のもと、3 科目からの選択としている。
- c. 外国語（英語）の「オーラルコミュニケーション」は、NS（ALT）とのTT方式による授業の充実に努め、3年間の継続履修としている。
- d. 中学部・高等部全体として、近隣の盛岡第一高等学校との交流及び共同学習を実施し、点字の紹介・体験のほかフロアバレーボール競技を一緒に行っている。その中では、シミュレーショングラスを使用して視覚の状態を実体験する活動も取り入れている。活動を通して、できることを認め合い、できないところもかかわり方次第でできることが増えていくということを体験することで、その後の社会生活に活かされることを目標として内容を選定している。

高等部通常学級は社会性育成の観点から、普通高等学校（盛岡第四高等学校）や専門高等学校（盛岡農業高等学校）と一緒に教科学習（現代社会）や調理実習を行っている。

【特別学級】

- a. 義務教育段階までの系統性と希望進路を踏まえ、2 類型で編成している。
I 類：社会生活に必要な力の育成を目指し、基礎科目・作業学習を中心とした内容で編成している。福祉的就労を希望している生徒を対象としている。
II 類：1 年次から 3 年次へと発達段階を踏まえ、自立活動を中心とした内容で編成されている。主に福祉サービス利用を希望している生徒を対象としている。

オ. 本科保健医療科

- a. 学習指導要領と「あん摩マッサージ指圧師・はり師及びきゅう師に係る学校養成施設認定規則」（以降、認定規則と表記）に基づき、学習指導要領に示された単位数に基づいて編成している。
- b. 基礎分野（普通教科）及び理療の基礎分野・専門分野のバランスを考慮し、職業学科の円滑な履修に結びつくよう編成している。

カ. 専攻科

- a. 認定規則に基づき大学設置基準上の単位数で編成し、単位数に相当する時間数も併記している。
- b. 基礎分野及び専門基礎分野・専門分野のバランスを考慮し、講義と実技を関連づけた円滑な履修に結びつくよう編成している。
- c. 基礎分野においては、一般常識から社会福祉制度や臨床心理等に関する事項について学

習するとともに、患者及びその家族とのカウンセリング技術を向上することや社会性を育成することを目指して、学校設定教科「人間関係学」を開設している。

- d.免許取得後の就労に向けて、十分な基礎・模擬・臨床等の実習時間を確保している。
- e.臨床実習については、地域の患者の治療をとおして地域との連携を重視しつつ臨床力の向上に努めている。

(3) 教育課程に関する課題

- ①学校教育課題に対応する教育の推進に係る教育課程編成及び具体的実施に向けた取組。
- ②将来の長期的な見通しをもった系統性のある教育課程編成と幼・小・中・高と一貫性のある教育体制の整備。
- ③体験的な学習の時間の確保と直接体験できない事項の指導の工夫。
- ④教育課程に反映させたキャリア教育の推進。
- ⑤幼児児童生徒一人一人のニーズの的確な把握と個に応じた対応する支援体制。
- ⑥より相互理解につながる交流及び共同学習（居住地校交流・地域交流含む）の推進。
- ⑦新学習指導要領の理念の共有化・指導力向上を図るための教職員研修の一層の充実。

(4) 今年度の取組

- ①学校課題解決プロジェクトの提言から「基礎学力向上」、「国家試験合格率向上」を今年度の重点課題としている。プロジェクトの提言を活かした指導に全校で取り組み、授業改善、家庭・寄宿舎と連携した学習習慣の確立、基礎学力の実態把握と分析に基づいて生徒個々の能力の伸長を図っている。長期休業期間・平日も課外学習を実施している。
- ②新学習指導要領の趣旨に則った、一貫性ある教育課程を編成するために、教育課程検討委員会を経て全職員の共通理解を図り、次年度の編成に生かすよう努めた。また、習熟度や視覚障害の状況等の生徒個々の課題については、個別の指導計画に明記し、指導形態を工夫して指導している。
情報、芸術、体育の各教科及び自立活動においては、それぞれの学部と連携し教員の専門性を活かした横断的な指導を進めている。
- ③教科学習では、実験や実物、模型等を使用して触覚による観察等による視覚以外の感覚を活かして情報を取り入れ活用する指導を行っている。学習が進むに従って、触覚による識別ができない事項（光・宇宙等）や抽象的な事柄が多くなっていくことから、幼少期における触覚をとおした概念形成を大事にしている。
校外学習も、社会見学学習、宿泊体験学習（幼稚部から中学部まで）、スキー・スケートのウィンタースポーツ（幼稚部から専攻科まで）等季節に合わせ実施しており、実際に体験をとおして学ぶ機会となっている。
- ④キャリア教育については、各学部を中心に進めてきているが、理念や課題・目標を再度全職員で共有することにより全体計画につなげていくことができるよう、キャリア教育の学校全体計画に向けてキャリア教育検討会を立ち上げ進めている。

⑤視覚情報入力による認知力の違いから小学部、中学部においては保有する視覚活用の程度の違い（全盲・弱視）による学級を編成し、指導にあたり効果をあげている。障害の進行により点字に切り替えた高等部の生徒に対しては、学習の導入や課外学習体制を整備し、点字の習得を図りながら学習指導を進めている。

⑥幼児児童生徒が個々の発達段階において、主体的に活動できる交流及び共同学習につながるよう、個人情報に配慮した事前の打ち合わせの更なる充実に努め、双方の幼児児童生徒にとって有益なものとなるよう努めた。

地域交流においては、理療科の生徒が、東日本大震災で被災し盛岡での避難生活や被災地で仮設住宅暮らしを余儀なくされている方々にあん摩マッサージのボランティア活動を行った。3日間で113名の方に施術をして喜んでいただいた。

⑦教員の専門性の向上を図るため、教職員研修の充実に努めた。

- ・各教科及び重複障害のグループ研究を推進し、年度末に全校研究発表会を実施し全職員の共通理解を図っている。
- ・ワークショップ型授業研究会を実施し、成果や課題・改善策を話し合う中で、自分の授業に生かせるポイントを見極め、自己課題を設定して日々の授業に取り入れることで、授業者及び参加者の授業改善につながる研究会を目指している。
- ・理療科授業参観週間を設け実施している。職業学科である理療科の教育内容を理解してもらい、他学部の職員が理療科の授業を参観し、授業改善にむけて意見を交換できる場となっている。
- ・視覚障害に対応した専門性向上のためのスキルアップ研修会を開催している。今年度は、視覚障害幼児への早期教育・点字指導、中途視覚障害者への点字触読指導、歩行訓練士・視能訓練士による指導の実際、オプトメトリストによる視知覚認知能力のアセスメント等の講演・演習を実施した。重複障害関連としては、今後ICF研修会を開催する予定である。

（大内 進・深田 律子・菊池 由喜子）

第2節 幼稚部から高等部(専攻科)までの各発達段階を配慮した教育課程編成

(1) 基本情報

学校名：千葉県立千葉聾学校
 所在地：〒266-0011 千葉県千葉市緑区鎌取町 65-1
 電話：043-291-1371 FAX:043-291-5483
 HP アドレス：http://www.chiba-c.ed.jp/chibarou

障害種：聴覚障害

在籍幼児児童生徒数（平成23年5月1日現在）

区分	幼稚部	小学部	中学部	高等部	計
聴覚障害	29	51	36	30	146
重複障害		7	4	6	17
計	29	58	40	36	163

全職員数 138名

(2) 本校における教育課程編成の特色

①各学部の現状

本校は、支援部が担当している乳幼児期支援から就学前の幼稚部、小学部、中学部、専攻科も含めた高等部からなる。各学部（乳幼児教育相談を除く）の現状は以下の通りである。

ア. 幼稚部

聴覚障害児の早期教育段階の課題として、周りの人と気持ちを伝え合う力、日本語の獲得に配慮しながら、（障害の有無に係わらず）幼児期の円満な発達を促す実践に取り組んでいる。午前中の日課では、主に、学級や学年・学部での集団活動の場面を中心に、遊んだり課題に取り組んだりしながらコミュニケーション能力やことばの獲得を行い、午後は教師と幼児の個別的な活動の中で発音学習やことばの学習を行っている。給食時は、食育の趣旨を踏まえ、友達や教師と一緒に楽しく食べる楽しさを体験させながらさまざまな味を体験させている。好き嫌いを減らすことにつなげたり、食材の名前、育っているところ等についても関心を向けたりできるよう話しかけも多くしている。

また、教育活動に実体験(直接体験)を多く取り入れ、子どもが五感で感じ、具体的なイメージの獲得とことばの獲得を目指している。個別の指導計画、個別の教育支援計画を作成し、指導のねらいや活動について、保護者と話し合う機会を多く設け、定期的に見直しをしながら実践している。

表 3-2-1 幼稚部教育課程表

領域 学年	健康	人間関係	環境	言葉	表現	自立活動	合計
3歳	6 6 0						6 6 0
4歳	6 6 8						6 6 8
5歳	6 5 2						6 5 2

イ. 小学部

小学部では、小学校に準ずる教科学習を中心とした教育課程を編成している。重複学級は、「生きる力」を育むために、聾学校の教育課程で重視している内容と教科・領域を合わせた指導の教育課程を加味して編成している。

・ことばの活動（自立活動）

平成21年度より、自立活動の時間以外に毎朝1校時の開始前に10分間の「朝の自立活動」の時間を設けた。ここでは、ことばを中心とした学習の積み重ねを目的として、主として書き言葉の習得と表現の広がりを目指している。

また、国語、算数等の等の教科では習熟度別グループ編成をし、TT方式で指導している。この他、「つながり」活動という名称の特別活動では、なかよし集会（月1回）、ニコニコランチタイム、新入生歓迎会や6年生を送る会（小学部全体）、クラブ活動（放課後クラブ）等を行っている。個に応じた指導を心がけている。5・6年生の外国語活動は、平成21年度から先行実施しており、中学部や高等部の英語科教員（ALTを含む）との連携を図りながら、英語を基本とした生の外国語に親しめるようにしている。

表 3-2-2 小学部教育課程表

各教科等		学 年					
		1	2	3	4	5	6
各 科	国 語	306	315	230	228	180	175
	社 会			70	87	95	105
	算 数	136	175	175	175	175	175
	理 科			90	105	105	105
	生 活	85	88				
	音 楽	68	52	55	53	50	50
	図 画 工 作	51	70	60	52	50	50
	家 庭					60	55
	体 育	102	105	90	105	90	90
	小 計	748	805	770	805	805	805
道 徳		34	35	35	35	35	35
外 国 語 活 動						35	35
特 別 活 動	学 級 活 動	34	35	35	35	35	35
	児 童 会 活 動						
	学 校 行 事	(34)	(35)	(35)	(35)	(35)	(35)
	小 計	34	35	35	35	35	35
自 立 活 動		34	35	50	52	35	35
わくわくタイム				55	52	70	70
総 計		850	910	945	980	1015	1015
備 考							

※（ ）内の時数は、授業時間数に加えない。

ウ. 中学部

中学部では、中学校に準ずる教科学習を中心とした教育課程を編成している。重複学級では、小学部からの指導の系統性を重視した教育課程を編成している。

朝の自立活動を設け、生徒個々の実態に配慮しつつ、具体的な目標を定め、「聴覚活用」「発音発語」「コミュニケーション」「言語」「障害認識」等の内容を計画的に指導している。

また、国語、数学等の教科は、小学部と同様に習熟度別グループ編成やTT方式での指導を行っているが、特に下学年対応のグループでは、可能な限り個に応じた学習課題を用意し、基礎学

表 3-2-3 中学部教育課程表

各教科等		学 年			
		1	2	3	
各 科	必 修 科	国 語	140	140	140
		社 会	105	105	140
		数 学	140	105	140
		理 科	105	140	140
		音 楽	45	35	35
		美 術	45	35	35
		保健体育	105	105	105
		技術・家庭	70	70	35
		外 国 語	140	105	140
	選択教科	英 語		35	
小 計		895	875	910	
道 徳		35	35	35	
特 別 活 動	学 級 活 動	35	35	35	
	生 徒 会 活 動	(35)	(35)	(35)	
	学 校 行 事	(35)	(35)	(35)	
	小 計	35	35	35	
自 立 活 動		35	35	35	
総合的な学習の時間		50	70	35	
総 計		1050	1050	1050	
備 考					

※（ ）内の時数は、授業時間数に加えない。

力の向上を図っている。この他、選択教科では、学校選択とし、新学習指導要領の各教科時数を先行実施している。

エ. 高等部

高等部は、普通科、産業技術科、理容科の3学科を設置し、将来の社会自立に向け、社会人、職業人として必要な力をつけるための学習に取り組んでいる。

普通科は、「高等学校普通科に準ずる教育課程」、産業技術科は、「職業人としての資質を培うための教育課程」、理容科は、「理容師国家試験の受験資格を得るための厚生労働省管轄の理容師養成課程も兼ねた教育課程」を編成している。

高等部では、高校生としての基礎学力を身に付けることを目的に、3科ともに、1年生では共通科目を履修し、産業技術科、理容科の専門科目は、2年生から履修するように編成している。また、重複学級は、個々の障害の実態に応じて、小学部や中学部からの一貫性を重視した教育課程を編成している。

②外国語活動（小学部）

新学習指導要領において平成23年度から実施される外国語活動について、本校では平成21年度から試行的に取組を始めた。平成21年度、21年度は総合的な学習の時間（本校小学部では「わくわくタイム」という名称）枠のうち、年間17時間を設定した。

平成21年度は、聾学校小学部としての外国語活動のあり方を模索するという一方で、前期または後期という偏った時期ではなく、隔週の実施により通年外国語に触れる機会をもてるようにした。はじめてということもあり、中・高等部所属の英語科の教員がT1として、小学部の担任がT2として実施した。

平成22年度は、前年度実施した反省から前期または後期の半期にまとめて週1時間実施した。通年にわたって実施した方が良いと考えていたが、隔週実施の場合、祝日等で実施できないことがあり、1カ月間、活動ができなくなったことから、毎週実施することのメリットが検討された。平成21年度は、英語科の教員がT1を務めていたが、本来小学部の授業ということT1はで学級担任が行い、英語科の教員はT2を務めるように変更した。

小学部は、平成23年度から新学習指導要領の完全実施ということで、外国語活動の時間として位置づけ、年間35時間実施という本来の姿になった。年間指導計画も3年

表 3-2-4 高等部教育課程表

高等部 普通科		学年			科目ごとの履修単位数
各教科・科目		1	2	3	
必修科目	国語総合	4			4
	現代文		3	3	6
	国語表現Ⅱ		2	2	4
	地理歴史A	2			2
	世界史A		2		2
	公民現代社会			2	2
	数学Ⅰ	3	2		5
	数学Ⅱ			4	4
	理科総合A	2			2
	理科総合B		2		2
選択科目	保健体育	3	2	2	7
	音楽	1	1		2
	美術Ⅰ	2	1		3
	英語Ⅰ	3			3
	英語Ⅱ		4		4
	ライティング			3	3
	家庭総合	2	2		4
	家庭情報処理		2		2
	情報総合A	2			2
	福祉社会福祉制度			1	1
選択科目	国語演習	1			1
	英語演習				
	英語演習				
選択必修科目	外国語リーディング			2	4
	簿記		2		
	地理歴史A				
	地理歴史B			4	4
	理科化学Ⅰ				
選択必修科目	数学A			2	2
	公民政治・経済				
総合的な学習の時間		1	1	1	3
目立活動		2	2	2	
特別活動	ホームルーム活動	1	1	1	3
	生徒会活動	(1)	(1)	(1)	
	学校行事	(1)	(1)	(1)	3
あたりの総時間数		30	30	30	
履修総単位数		28	28	28	84

※2年次に地理Aを選択した場合は、3年次に必ずリーディングを選択すること。
 ※1年次に選択した芸術科目は、そのまま2年次も履修する。
 ※特別活動の「生徒会活動」「学校行事」はあわせて1単位相当の活動を行う。

目ということもあり、5年生、6年生それぞれの実態に合わせた活動計画を作成することができた。最後は「英語劇」という形で一年間のまとめを行うという形態も定着しつつある。

③学部間連携

幼稚部から高等部専攻科まで、最長では17年間在籍する生徒がいる。上述したように、各学部の教育課程は、それぞれ幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準じたものであるが、聴覚障害教育における言語活動の充実等、学部を越えて一貫した取組が重要である。

学部間の連携を図る一つの手立てとして、本校では「個別ファイル」を活用している。個別ファイル自体は、20シートのクリアファイルであるが、幼稚部入学時に個々に作成し、高等部卒業まで学部を越えて引き継がれていく。保存される資料としては、個別の教育支援計画、個別の指導計画、オーディオグラム、補聴器周波数特性表、各種検査結果等である。

個別の教育支援計画の様式は、幼稚部用（3年間）、小学部低学年用（3年間）、小学部高学年用（3年間）、中学部用（3年間）、高等部用（3年間）、専攻科用（2年間）の6パターンとなっている。

表 3-2-5 個別の教育支援計画の様式例（小学部低学年用）

個別の教育支援計画

学部・学年	年 度	校長印	担任印	保護者印
小学部1年	平成 年度			
小学部2年	平成 年度			
小学部3年	平成 年度			

プロフィール

姓 名: _____ 姓 名: _____
 生 年 月: _____ 生 年 月: _____
 住 居 地: _____ 住 居 地: _____

現在の生活について・将来について(本人・保護者の希望)

小	1	2	3
小1			
小2			
小3			

支援の方針(本人・保護者・関係機関)

小	1	2	3
小1			
小2			
小3			

支援のネットワーク (機関名 担当名 電話番号 所属年を記入する)

※得意によって、関係機関を増減し、線の本数も変更する。
 (虚線が取れていけば関係、取れていない場合は関係にする。利用頻度によって太さをかえる。)

```

  graph TD
    本人((本人))
    療育舎[療育舎]
    医療[医療]
    福祉[福祉]
    発達[発達]
    補聴器関係[補聴器関係]
    居住地域[居住地域]
    
    本人 <--> 療育舎
    本人 <--> 医療
    本人 <--> 福祉
    本人 <--> 発達
    本人 <--> 補聴器関係
    本人 <--> 居住地域
  
```

④自立活動

新学習指導要領で自立活動は6柱26項目になったが、新たに加えられた「コミュニケーション」や教科における「言語活動の充実」等は、聾学校においては以前から重要な位置づけであった。新学習指導要領に移行するにあたり、教科の時数増加に伴い、

結果的に授業時数の中に割り当てられる自立活動の時間が減少することになった。(学部で異なるが1～2時間/週)

自立活動の意義を考慮し、その対応策として、時数カウントしないものの平成21年度から「朝の自立活動」を1校時開始前に10分間、毎日帯で設定した。指導内容は、個々の実態について学部で検討し、計画的に行っている。

(3) 教育課程に関する課題

教育課程編成上の課題としては、先ず、習熟度グループ編成し、個に応じた指導を行っていくため、結果的にグループが細分化して、専門教科の教員の数が不足している。集団での学習の利点と個に応じた指導のバランスを考えると個別対応の重要性が再認識され、グループ数は学級数を基本とするが、最大でも学級数+1までとしていることが挙げられる。

今年度は、中・高等部で教科担任の相互乗り入れを行っているが、時間割作成上の問題点が出ている。

また、聾学校として、障害に配慮した指導の一貫性を図るためには、学部間連携が不可欠であるが、職員間で共通理解を図ったり、話し合ったりするための時間確保が難しい。物理的環境として、職員室はすべての先生が集える広さがなく、幼稚部や小学部の担任は教室にしか机がない状態で、日常的に聴覚障害教育について情報や意見交換ができる状況にないこと、また、毎年、職員異動が多く、専門性の維持、継承、発展という点で、課題となっている。

(4) 課題解決に向けての今年度の取組

個々の幼児児童生徒の発達の伸長を第1の目標として、教育課程編成においては、時間割作成における優先順位の明確化を行った。特に、中学部・高等部における教科の指導は、学部を越えて専科の教員が行うことを共通理解した。また、体育科、音楽科、図工・美術科は小学部から高等部まで、専科の教員が担当するため、時間割作成においては、小学部・中学部・高等部の教務部の連携を図った。

学部間連携と聾学校としての一貫性に関しては、研究部との連携強化を図った。今年度の研究のサブテーマに「言語活動の充実をめざして」を掲げ、すべての教育活動場面で意識していくように心がけている。また、他学部の指導や子どもの様子について共通理解するのが難しい状況を回避するため、教員が他学部を自由に参観できる授業参観週間を設定し、6月に2週間実施した。教師は空き時間等を利用して、積極的に他学部の様子を知る機会を増やしている。

聴覚障害教育の専門性の維持、継承、発展に関しては、校内での新任者研修を計画的な設定、自立活動の班別研修の設定をすることにより研修の機会を確保している。班別研修のグループは、聴覚活用班、発音発語班、コミュニケーション班、社会自立班(高等部のみ)に分かれ、学部を越えて月に1回、教員間で研修する時間を確保している。また、研修した成果を毎週火曜と木曜の朝の職員打合せ時に輪番で発表し、共有する機会を設けている。

(原田公人・河野隆弘)

第3節 病弱教育における多様なニーズに応じた教育課程編成の実際

(1) 基本情報

学校名 群馬県立赤城養護学校

本校 所在地：群馬県前橋市上小出町 1-5-15 (〒371-0037)

電話：027-237-2145 FAX：027-237-1320

HP アドレス <http://www.akagi-ses.gsn.ed.jp/home.html>

群馬中央総合病院分教室 所在地：群馬県前橋市紅雲町 1-7-13 (〒371-0025)

公立藤岡総合病院分教室 所在地：群馬県藤岡市藤岡 942-1 (〒375-0024)

公立富岡総合病院分教室 所在地：群馬県富岡市富岡 2073-1 (〒370-2316)

日赤分校 所在地：群馬県前橋市朝日町 3-21-36 (〒371-0014)

桐生分校 所在地：群馬県桐生市織姫町 6-3 (〒376-0024)

伊勢崎分校 所在地：群馬県伊勢崎市連取本町 12-1 (〒372-0817)

小児医療センター分校 所在地：群馬県渋川市北橋町下箱田 779 (〒377-0061)

障害種 病弱

児童生徒数 (平成 23 年 5 月 1 日現在)

	小学部	中学部	高等部	合計
	児童数	生徒数	生徒数	児童生徒
本校	8	3	7	18
群馬中央総合病院分教室	2	1		3
公立藤岡総合病院分教室	0	0		0
公立富岡総合病院分教室	2	0		2
日赤分校	2	2		4
桐生分校	2	1		3
伊勢崎分校	3	1		4
小児医療センター分校	10	3		13
合計	29	11	7	47

教職員数 (平成 23 年 5 月 1 日現在)

職名	校長	教頭	教諭	養護 教諭	事務 職員	公仕	合計
人数	1	5	74	1	6	2	89

(2) 教育課程の特色

①本校・分校・分教室の全ての学部において、小学校・中学校・高等学校に準ずる教育課程を編成

本校・分校・分教室 (以下「教場」という) には小学部、中学部があり、本校のみ高等部と訪問部もある。小学部、中学部、高等部において、小学校、中学校、高等学校 (全日制) の学習指導要領に「準ずる教育課程」を編成している。そのため、年間授業時数、週当たり

の授業時数（高等部のみ）は、それぞれの学校種の標準授業時数に準じている。教育課程の編成にあたり、一人一人の病弱・身体虚弱の状態及び能力・適性等に応じた多様な教育を実践できるように、また、学習の遅れの補完と学習の補償ができるように十分な授業時数の確保に努めている。高等部は、高等学校普通科とほぼ同一教育課程を編成し、進学または就職のどちらの進路にも対応できるよう配慮している。

また、治療状況により児童生徒が病室から教場まで通うことができない場合は、病室で授業ができるようベッドサイドにおける授業のための教育課程を併せて編成している。本校小中学部が担当する病院内の学級では、ベッドサイドにおける授業が長期化する児童への対応として、国語、社会、算数、数学、理科、生活、外国語（英語）、自立活動に加えて、音楽、図画工作、美術、家庭、技術・家庭、体育、保健体育、外国語活動の授業を行うこととしている。

さらに、特別支援学級、特別支援学校から入院により転入した児童生徒への授業では、「領域・教科をあわせた指導」、「自立活動を主とした指導」を行うこともある。

②高等部において、学校設定教科「職業」及び科目「産業社会と人間」を設定

平成20年度から、学校設定教科「職業」・科目「産業社会と人間」を設定した。設定の背景として、生徒の実態（学力、病気、障害等）の変化に伴い、生徒の興味・関心や進路先が多様になっていること、病気のため、社会的な経験が極めて少ない生徒が多く在籍するようになったことがある。

また、自己理解を深め、職業生活に必要な基礎的な知識や技術・技能の習得や勤労観・職業観の学習はすべての生徒に必要なものであり、これらの学習は、生徒自身が将来の生き方や職業を考える上でなくてはならないものである。そこで、学校設定教科「職業」及び教科に関する科目「産業社会と人間」を1学年から3学年まで各学年2単位ずつ、計6単位を設定し、入学時から継続的に学習や体験を積み重ねていくこととした。目標及び内容は表3-3-1のとおりである。

表 3-3-1 学校設定教科「職業」及び科目「産業社会と人間」の目標と内容

目標	① 調べ学習や実習などを通して、望ましい勤労観、職業観を育成するとともに、職業生活に必要な基礎的な知識や技術・技能の習得を図る。
	② 体験的な学習や実習などを通して、職業の選択決定に必要な能力・態度、将来の職業生活に必要な態度やコミュニケーション能力を養うとともに、生涯にわたって学習に取り組む意欲や態度の育成を図る。
内容	① 望ましい勤労観、職業観の育成
	② 自己の在り方・生き方の探求
	③ 社会生活や職業生活に必要な基本的な能力や態度の育成
	④ 職業決定に必要な態度や能力の育成
	⑤ 就業体験等の体験的な学習・実習等

③ 病院への訪問と在宅児童生徒への訪問による教育の教育課程

病院内教室、分校、分教室が設置されていない病院に入院する児童生徒への訪問による教育の教育課程は、「準ずる教育課程」を基本に編成している。また、それとは別に在宅児童生徒への訪問による教育課程は、各教科等を合わせた日常生活の指導、生活単元学習を中心とした教育課程と自立活動を主とした教育課程の2つを編成している。

④ 特別支援学校（病弱）における自立活動

自立活動の時間は、各学部及び病院内教室、分校、分教室の実態に合わせて設定し、自立活動の内容のうち、健康の保持、心理的な安定の指導を中心に指導の充実を図っている。

小学部、中学部においては、健康の回復と改善に対する意欲を高めるため、週2単位時間を設定し、多様化する疾病及び心理的状況に対応した指導を行う。

高等部においては、週当たり1単位時間を設定し、毎日10分間の帯時間で実施している。内容は、生徒が継続的に健康観察を行い、データを記録・集計し、健康管理に役立てられるよう指導を行う。

⑤ 学習集団を確保するための工夫

各学部において1学年あたり在籍者数が少なく、年間を通して児童生徒の転出入が頻繁であるため、集団による学習を行うことが難しい状況にある。そのため、児童生徒が他の児童生徒と交流したり討論したりする集団での学習が不足しがちである。そこで、Web会議システムを活用し、病院内教室、分校、分教室をつないで授業を行う等の取組を平成20年度から開始した。

また、特別活動においては、お互いの気持ちを理解し、協力し合う態度の育成を図るため、他学年・他学部と合同で弾力的に集団を構成し、児童生徒が考え計画した活動を実施している。集団での学習が望ましい教科・領域や目標及び内容が2学年まとめて示されている教科等については、適宜他学年と合同で実施する等の工夫をしている。

⑥ 教育課程編成のための校内体制

一人一人の病弱・身体虚弱の状態及び能力・適正等に応じた多様な教育活動の実践を円滑に行うために、教育課程の検討・編成を行うことを目的に教育課程検討委員会を校務運営組織に位置づけている。本委員会は、校長、教頭、部主事及び関係職員をもって編成する。委員会においては、各学部及び病院内教室、分校、分教室の教育課程について協議し、学部間等の一貫性及び整合性を図るようにしている。

また、日常的に、学部会、職員会議等において教育課程編成に必要な討議、意見交換に心がけるとともに、各学部主事及び教務主任が、各学部及び病院内教室、分校、分教室の指導について定期的に情報交換・協議を行っている。

（3）教育課程編成の課題

①異なる疾患の児童生徒の授業について

治療による欠席・ベッドサイドにおける授業の長期化により授業時間の確保が難しい児童生徒と、安定して登校できる児童生徒、交通事故や耳鼻科等の病気で短期在籍の児童生徒が同時に在籍しており、学習進度に違いが生じることが多い。

また、全県及び県外からの転入学があるため使用教科書も異なり、学習進度も様々である。そのため、前籍校・病院との連携を密にし、学習進度及び治療状況等を的確に把握し、個々の児童生徒の実態に合わせた指導内容の精選及び指導計画により、基礎・基本の定着を図る必要がある。

②前籍校において小中学校の教育課程で学んでいない児童生徒について

特別支援学校や特別支援学級からの転入学生の中には、準ずる教育課程では対応できない児童生徒がいる。この場合、前籍校と十分な連携を図り、学習内容を計画するとともに、担任が一人に対応するのではなく全職員で協力して対応している。しかしながら、このような児童生徒の在籍の割合が増えてくると対応しきれない可能性がある。

③学習に必要な小集団の確保について

少人数学級であったり、在籍児童生徒数が一定でなかったりするため、同学年による集団が作りづらい。そのため、社会的な経験により充実感を得ることや集団で学習することにより喜びを感じる機会が少ないことが課題となる。

④入院することになった高等学校生徒について

毎年、高等学校から本校の高等部への転入学の希望が数名ある。しかし、本校高等部は全日制普通科であるため、商業科や工業科など職業科の生徒が転入学する場合、本校で取得した単位が、前籍校において単位の振替手続きにおいて認められないことがある。そのため、特に職業科の高等学校の生徒が入院した際に、本校への転入学は困難であり小中学部と比べるとその例は極めて少ない。

(4) 教育課程編成及び運用の重点化した取組

①自立活動の見直し

ア. 毎朝の短時間での帯時間での自立活動の設定

児童生徒が自らの体調を把握し、その日の体調について学級担任に伝えることができることを自立活動の指導の一つとして設定することとした。

そこで、本校の小学部・中学部では、平成23年度から自立活動の週2単位時間のうち1時間を朝の会の後に毎日、小学部では9分、中学部では10分行うこととした。赤城養護学校では、本校、分校、分教室あわせて8つの教場のうち、6教場が同様に行っている。この時間の設定に伴い、病室に戻っての安静時間（午前中の2校時と3校時の間にある30分の時間（中学部では、25分））の変更や昼食時間の変更が必要となったが、各病院においても快く時間変更に応じていただいた。

この設定により、学級担任は、朝のうちに児童生徒の体調をこれまで以上に詳細に把握することが可能となり、学級担任と教科担当教師とが連携して児童生徒の体調に配慮した指導を行うことができるようになった。

イ. ベッドサイドにおける授業が中心となる児童生徒の自立活動

保護者や本人のニーズを把握し、心理的サポートに配慮した自立活動を行っている。学級担任と教科担当者が連携し同一の対応で指導できるように情報交換・検討会を学部で行って

いる。その際、資料として個別の指導計画を用いている。

②在籍者数増加に対応した複数の時間割による対応

平成 22 年度は、赤城養護学校全体の中学部 3 年生の約半数が群馬大学附属病院内の学級（本校所属）に在籍していた。生徒はそれぞれ、転入学時期、病状、治療計画、使用している教科書、学習の進度、学力等が異なっていた。また、中学部 3 年生の保護者の多くは、高校入試に向けた教科指導の充実を願っていた。

そこで、中学校に準ずる教育課程ではあるものの、以下のように複数の校時表による授業を行うことによって、在籍者数の増加に対応した。

本来、中学部 3 学年の時間表は 1 種類しかないが、登校する生徒の時間表を 5 種類、ベッドサイドにおける授業の時間表の 4 種類作成して、一人一人に対応した指導が可能となるようにした。また、生徒の転出入が頻繁にあるので、その都度、時間割を検討して変更し常に最適なものにした。その結果、昨年度内で 30 回以上時間割変更が必要であった。時間表の枠が増えれば当然、授業担当者が不足してしまうため、その時々々の在籍生徒数が比較的少ない分校・分教室の教師が授業を担当することにより対応した。

同様に、子どもの入院が多い小児医療センター分校でも、在籍児童生徒数が急増することがあり、全ての授業を分校の教師だけで行うことができない状況になることがある。その場合は他の教場から教師が出向いて授業を担当している。

③前籍校との交流及び共同学習、心理的なつながりを重視した取組

入院している児童生徒は、手紙やビデオレター、Web 会議等による間接的な交流及び共同学習を実施している。また、自宅からの通学生については、居住地の小中学校において教科学習等や学校行事における直接的な交流及び共同学習を可能な限り実施している。

交流及び共同学習の実施にあたっては、次のような手順で進めている。

ア. 児童生徒の病状や心理面を考慮した上で、保護者や主治医に実施についての意向や配慮事項を確認する。

イ. 相手校の管理職や学級担任と話し合い、相手校の実態や都合を考慮して計画を立てる。

ウ. 児童生徒の健康状況や配慮事項、個人情報保護等や相手校の実態等について話し合うとともに関係者の理解を得る。

エ. ア～ウの過程で実施の可不可、直接的または間接的な交流及び共同学習の判断、具体的な学習活動の内容、方法や時間等をていねいに検討する。その上で、具体的に送迎や校内移動に必要な支援、学習活動に必要な支援等について双方が確認する。

④ターミナル期の児童生徒への教育

病状がターミナル期にある児童生徒への授業は、原則として学級担任のみで担当するのではなく、複数の教師が担当することになっている。授業内容は、児童生徒の興味関心に沿って行うことを基本とする。児童生徒が望めば各教科の授業を行うこともあるし、会話を楽しんだりゲームをしたりして、心や体の痛みを和らげる内容を授業の中心にすることもある。複数の教師でかかわることによって、その場を明るくすることができたり、会話が弾んだりし、児童生徒の笑顔が見られることも多い。そのことは、保護者も精神的負担を和らげることもつながっている。また、保護者への対応は、学級担任のみではなく学部主事をはじめ、必

要に応じて管理職も行うこととしている。

児童生徒の病状が重篤になった場合には、主治医の許可と保護者の同意が得られれば、時間が許す限り教師が児童生徒に寄り添うように努めている。

(滝川 国芳・澤崎 正・椛澤 光代)

第4節 幼稚部から高等部までの一貫した教育課程編成の工夫と子どもの実態の多様化に対応した取組

(1) 基本情報

学校名：香川県立香川中部養護学校

所在地：香川県高松市田村町 784 番地 電話:087-867-3522 FAX:087-866-4297

HP アドレス：<http://www.kagawa-edu.jp/chubuy01/>

障害種（平成 23 年 5 月 1 日現在）：知的障害

各学部の在籍数ならびに教職員数：

	幼稚部	小学部	中学部	高等部	合計
	幼児数	児童数	生徒数	生徒数	幼児児童生徒数
知的障害	9	26	68	115	218
重複障害		45	40	34	119
合計	9	71	108	149	337

注) 教職員の人数は、計 179 名である（寄宿舍指導員 17 名、事務職員 5 名を含む）。

(2) 本校における現状と課題

①在籍数の増加にともなう教室環境の制約

本校は幼稚部から高等部まで設置されており、在籍する幼児児童生徒の総人数は約 340 名と大規模校である。その背景には、本県には高等養護学校が設置されていないこともあり、特別支援学級から特に高等部への入学者が増加していることがある。このような状況により、教室数の不足が本校の課題の一つとなっており、幼稚部においては今年度 7 月までは聾学校内の空き教室を利用し、9 月からは隣接の閉校した専門学校を本校の校舎として使用している。なお、平成 25 年には、新校舎が増築される予定である。

教室数の不足にともない、各部間では授業で使用する教室や施設の調整が難しくなってきた。当該時間における教室や施設の使用目的と必要性を明確にすること、また、新学習指導要領の実施を控えていたこともあり、これまで各部で行っていた教育課程についての検討を平成 20 年度より教育課程検討委員会を設置して実施するようになった。

②在籍する子どもの実態の多様化

近年、全国の特別支援学校（知的障害）では、特別支援学級に在籍していた知的障害のある子どもや発達障害のある子どもの在籍が増えている。このような状況は、本校においても同様である。上記の各学部の在籍数からうかがえるように、特に高等部での生徒数の増加が著しい。

本校に在籍する発達障害のある子どもとしては、特に自閉症のある子ども（自閉的な傾向を示す子どもを含む）の占める割合が高くなっている。各部における自閉症のある子どもの在籍数をみると、幼稚部では 9 名中 5 名（56%）、小学部では 72 名中 34 名（47%）、中学部では 108 名中 36 名（33%）、高等部では 149 名中 35 名（23%）となっている。特に幼稚部と小学部では、約半数が自閉症のある子ども（自閉的な傾向を示す子どもを含む）

である。このことから、本校では自閉症のある子どもへの対応についても検討していく必要性が高まっている。

③各部間の教育課程上のつながり

本校の大きな特色は、幼稚部から高等部までが設置されていることである。本校では、その特色を生かし、指導内容の系統性を重視していくように努めている。

各教科等の指導内容の系統性の検討にあたっては、各教科における各学年、各部のつながりを踏まえた指導内容の配列を行う、また、領域・教科をあわせた指導における各教科の位置づけや指導内容の関連性を明確にするという視点から見直しを進めているところである。

また、子ども達の情報（指導上の配慮事項等）が次の学部へ引き継がれ、校内で一貫した対応がなされるようにするために、個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用の方を検討している。さらに、教育課程検討委員会の中で各部の指導のねらいや動向を共有し、教員が各部間の教育課程上のつながりについての意識するように努めている。

以降では、これらの課題の改善に向けた取組について紹介する。

（３）本校における教育課程編成に関わる取組と工夫

①子どもの実態の多様化に対応するための取組

ア．自閉症のある子どもへの指導の充実に向けた取組

a.校内での自閉症のある子どもへの配慮

本校では、子ども達が卒業後、社会の中で様々な人々と関わり合い、社会参加できることを目指している。そのため、自閉症のある子どもに対して特化した教育課程の編成や学級編制を行っておらず、自閉症のある子ども達が卒業後の進路に近い環境に慣れることができる、多様な人間関係を学ぶことができるといった知的障害のある子どもと共に学ぶことの良さを基盤にして、個々の自閉症のある子どもに応じた配慮を行いながら指導にあっている。

本校で取り組んでいる自閉症のある子どもへの具体的な配慮としては、学習環境の構造化、個別対応が可能な教室の確保といった物理的な環境面における工夫、また、個別学習の時間や小グループ学習の設定といった指導形態の工夫、子どもの実態に応じて絵カードやパーソナルコンピューター等の視覚的な教材や情報機器を用いたコミュニケーション指導、自閉症のある子どもが見通しのもてるスケジュールの提示等である。

このように、自閉症のある子どもに対する基本的な配慮はなされているが、必ずしも校内全体で自閉症のある子どもについての理解や知識は十分ではなく、一部の自閉症についての専門研修を受けた教員の力量に依っている面がある。また、各部で自閉症のある子どもへの対応が異なり、次の部に指導方針が引き継がれていないといった状況も少なからずある。このような部間での指導におけるギャップは、自閉症のある子どもに混乱をもたらし、また、保護者に対しても不安を生じさせることとなる。そこで、自閉症についての専門研修を受講した教員がコーディネーターとなり、研究部と連携を行いながら校内研修に努めており、その充実にむけて改善を進めている。

b.教員及び保護者の自閉症のある子どもの見方の育成

教員は、指導において自閉症のある子どもが示す行動上の問題への対応や有効と称される教材・教具の使用に対して注意や関心が向きやすく、自閉症のある子どもへの指導内容やねらいについて十分に検討がなされてこなかった。このような状況を踏まえて、本校では、研究授業や提案授業に重点をおき、多角的な視点から指導を振り返り実践に活かすようにしている。具体的には、担当教員が指導場面においてどのような意図で行動したのか、教材・教具をどのような目的で使用したのか、教員の関わりによって子どもがどのように反応したのか、子どもが自主的に行動したのはどういう場面だったか、自閉症のある子どもの情動を引き起こした背景には何が関与していたのか等について振り返りを行っている。この取組みを通して、従来よりも教員が自閉症のある子どもの実態を具体的に把握することができるようになりつつある。

また、自閉症のある子どもの保護者においては、「自閉症」という障害そのものに注意が向きやすく、教員がどのようなねらいで指導を行っているのかについては関心が高いとは言いがたい。このため、保護者に対しては、教員がどのようなねらいをもって子どもと関わっているのかを伝え、教員と自閉症のある子どもとの関わりの様子を観察するように促している。この取組の一環として小学部では、授業参観の際に学級の教室の入り口に本時の授業のねらいを掲示し（写真参照）、間接的に保護者に指導のねらいを理解してもらえるように工夫している。この取組は保護者には好評であり、保護者に学校での指導方針について理解してもらうことにより教員と保護者とで自閉症のある子どもへの指導について共通理解が図られ、保護者との連携が促進されていくことが期待される。



小学部の授業参観における保護者への本時のねらいの掲示

イ. 高等部教育課程の類型化の設定

在籍する子どもの実態の多様化、高等部に在籍する生徒数の増加により、本校で従来から実施してきたグループ別の指導では高等部の個々の生徒の実態に応じた進路決定が困難となった。これらの問題に対応するために、本校では平成 21 年度に高等部の教育課程の類型化を検討し、平成 22 年度に 4 つの類型（「基礎」「生活」「職業」「職業」）を設定した（表 3-4-1）。

本年度は類型を導入して 2 年目にあたり、指導のねらいや内容、指導体制について検討

を重ね改善を図っている。

表 3-4-1 高等部の各類型の特徴

類型	特 徴
基礎	日常生活の指導を中心とする。個別指導を重視し、自立活動の時間を特設。
生活	作業学習、生活単元学習を中心とする。
技能	作業学習、職業科を中心とし、週 1 回の校内実習（模擬会社）を設定。
総合	作業学習、職業科を中心とし、週 1 回の就業体験を設定。

「基礎」類型では、基本的な生活習慣の確立や基礎的なコミュニケーション能力の獲得、健康・体力の増進、身体機能の向上をめざし、個別指導に重点をおいている。日常生活の指導及び自立活動の時間は毎日 1・2 校時に設定し、生徒が見通しをもてるようにし、自立活動の時間は一対一の指導体制をとっている。なお、今年度（平成 23 年度）の指導においては生徒の人との関わりを拡充するため、期間を設けて教員と生徒の組み合わせを変えている。

「生活」類型では、福祉就労や企業就労に向けて就労や生活に必要な知識、技能の獲得をめざし、生活単元学習を中心として生徒一人一人の学習課題を明確にした指導を行っている。当初、学年枠を超えた 3 グループ編成で実施したものの生徒数が多いこと、また、指導者が生徒の個々の課題を十分に把握し、共通理解して指導することが難しかったため、平成 23 年度は学年ごとの指導に変更した。

「技能」類型では、福祉就労・企業就労に向けて、作業能力、コミュニケーション能力、マナー向上等の職業生活に必要な基礎的スキル・態度の育成を目指し、校内での模擬会社（クリーニング、弁当、清掃）による指導を取り入れている。また、地域の協力を得て、年 3 回、商店街や喫茶店において接客の実践の場を設けている。しかし、現場実習を通して生徒の基礎的な作業能力の向上の必要性が課題として挙げられ、模擬会社には含まれない作業内容の指導が必要となった。そのため、平成 23 年度からは、その内容を含む基礎的な作業技能を育成する実技学習を加えた。

「総合」類型では、職業人、社会人として働く力を身につけ、職業的自立をめざし、企業等での様々な就業体験（J チャレンジ：job challenge）を取り入れた指導を行っている。

「J チャレンジ」では、年間を通して一般企業での学習の積み重ねができ、企業の方との接し方を学ぶ、また、学年枠を超えたグループでの学び合いの機会として有効である。しかしながら、1 年生においては、特に働く上での態度・スキル・知識を習得する必要があると考え、平成 23 年度から、前期は学科及び実技にその内容を取り入れた「I チャレンジ」という時間を設定した。

ウ. 作業学習における班編制と指導内容の工夫

作業学習では、3 学年の縦割りで編成し、「園芸」「木工」「印刷」「金工」「軽作業」「窯業」「コンクリート加工」「縫工」の作業班に加え、生徒数の増加や実態の多様化、進路先の開拓に対応するために、さらに 2 班（「ビルクリーン」「メイク・エコ（封筒やだるま等

の紙製品を作製)」増やし、計 10 班で実施している。

「生活」「技能」「総合」類型は週 8 時間、「基礎」類型は週 4 時間取り組んでいる。各班では、生徒の障害の程度に応じた作業ができるように作業工程の分割や細分化を図り、役割分担をしている。特にメイク・エコ班は、重度・重複の生徒を中心とし、生徒が安全に一人で作業ができることを目指して設定したものである。この作業班では、原材料に紙を使用し、多用途の製品化に向けた作業内容を数多く設定し、生徒が使用する機具を扱いやすくする等の作業工程や補助具の工夫を行っている。

作業においては、流通を意識させるために製作から納品までの工程に携わる学習展開をしている。また、木工班で製作した製品に必要な部品のセットや袋詰めを軽作業班が行うといったように、各班が連携して作業を行っている。

エ. 高等部に向けた小学部及び中学部からの指導の積み上げ

卒業後の進路先を視野に入れた取組を進めていくには、その基盤となる小学部と中学部での豊かな生活体験の学習、基礎・基本の学習、健康な体づくりが重要になると考える。特に、学習の習得に時間を要する児童生徒においては、各部間で指導内容や指導方法、使用する教材や教具等に関する情報を共有することによって相互に連携を図り、高等部の学習に円滑に移行できるように努めている。例えば、高等部の作業学習のビルクリーン班では、ビルメンテナンスで実施されている清掃方法を取り入れて指導を行っているが、小学部と中学部の清掃指導においても可能な範囲で同様の方法を取り入れている。これは、各部によって指導方法が異なることにより、児童生徒に混乱が生じないようにするための配慮である。

また、小学部と中学部での実践を高等部につなげていく取組としては、健康な体づくりのための時間を一貫して設けていることである。具体的には、小学部では 1 校時に「日常生活の指導」の時間を設定し、その時間の後半に運動を取り入れている。そして、中学部の単一学級においては 1 校時に「日常生活の指導・保健体育」を、高等部の「生活」類型と「技能」類型においても中学部と同様、1 校時に「日常生活の指導・保健体育」を設定している。さらに、小学部と中学部での「国語」と「算数(数学)」の学習では、小グループによる学習や習熟度別による指導のもと基礎・基本的な内容を取り入れた各教科の指導を行っており、高等部の生活する力につなげていきたいと考えている。

加えて、本校の高等部では特別支援学級からの進学者が増えているが、中学部においても同様の状況が生じている。そのため、中学部では、特別支援学級から進学した生徒の学習意欲を高め、彼らの興味や関心を広げるよう教科別の指導を中心とした学習グループを編制し、生徒の実態の多様化に対応できるよう検討を進めているところである。

②一貫した教育課程編成をめざした各部間での各教科等の系統性を見直し

本校は、幼稚部から高等部まで設置されており、各部間のつながりをもった教育課程の編成を行うことが課題である。この課題に向けて現在、本校では各教科等の指導内容の系統性について見直しを進めている。各教科等の指導内容の系統性を見直しに当たっては、各教科等における各学年間のつながりと各部間でのつながりの二つの側面から検討を行っている。具体的には、以下の取組が挙げられる。

まず、幼稚部の「のびのび学習(環境のねらいの 1 つである数や言葉、自立活動を取り

上げた個別指導」は、小学部の「ことば・かず（国語・算数、生活を合科）」とのつながりを、また、運動・リズムは小学部の体育、音楽を、造形は図画工作とのつながりを意識している。なお、小学部5・6学年の「ことば・かず」は、中学部の国語、数学につなげていくよう「ことば、かず」を教科別に分けて試行的に取り組んでいる。

また、小学部高学年には図画工作を設定し、中学部や高等部の美術につなげていくよう造形表現への興味・関心や基礎的な技能・能力を高める指導を行っている。さらに、小学部6学年では中学部の作業学習に、中学部3学年では高等部の作業学習に参加する作業体験学習の時間を設け、中学部や高等部とのつながりを図っている。

各教科等の系統性を見直しを進めるにあたっては、遊びの指導や生活単元学習等といった領域・教科をあわせた指導における各教科の位置づけや関連する内容を明確にしていくことが必要である。このことを踏まえて、小学部では各教科の指導と関連する内容構成表の作成を進めている。

系統性という観点から指導内容を集約、整理することは、各部段階でのねらいが明確になり、担当者は明確なねらいのもと先を見据えた指導を行うことができ、ひいては、子ども達に見通しをもたせた学習が可能になると考えられる。

(柳澤 亜希子・三好 由香利)

第5節 授業の充実と個に応じた指導の充実

－自立活動の視点を中心に据えた授業改善－

(1) 基本情報

学校名 東京都立江戸川特別支援学校

所在地 〒133-0044 東京都江戸川区本一色 2-24-40

電話： 03-3653-7355 FAX： 03-3652-3007

HP アドレス：<http://www.edogawa-sh.metro.tokyo.jp/>

障害種 肢体不自由

在籍児童生徒数（平成23年5月1日現在）

学部	普通学級	重度重複学級	訪問学級	計
小学部	44	32	3	79
中学部	30	13	5	48
高等部	32	10	4	46
全校	106	55	12	173

教職員数： 109名

(2) 教育課程の特色

①3類型の教育課程編成（通学）と訪問教育

本校は今年で開校50年を迎える、都内では歴史の長い肢体不自由特別支援学校である。小・中・高等部の各学部において1)小・中・高等学校の教科等を中心とする課程、2)特別支援学校(知的障害)の教科等を中心とする課程、3)自立活動の指導を主とする課程の3課程と訪問教育がある。本校においても児童生徒の有する障害の重度・重複化は顕著であり、全校児童生徒の80%が自立活動の指導を主とする課程で学んでいる。

児童生徒の発達段階を踏まえた学習課題に応じた指導を効果的に進めるため、1)小・中・高等学校の教科等を中心とする課程、2)特別支援学校(知的障害)の教科等を中心とする課程については、各学部にとつずつの学習グループを設け、3)自立活動の指導を主とする課程については小学部に10、中学部に4、高等部に3の学習グループを設けている。各学部とも学級・学年集団での指導とこの学習グループでの指導とを併せて指導している。

②単位時間（小学部45分・中高等部50分）を基本とした週時程を編成

週時程については、平成21年度より従来実施していた15分、20分と短時間の学習活動を設定する「モジュール型の授業時間の設定」をなくし、小学部45分、中学部・高等部については50分の単位時間を基本として編成している。このことにより、特設自立活動、専任教員による自立活動の指導（特設自立活動）の時間割の設定や、各学部における教員の教科指導等の指導体制の調整がしやすくなった。

③自立活動の指導の充実のために外部専門家を導入

自立活動の指導については、自立活動部を設け学級担任をしない専任教員を充てている。自立活動部の専任教員は、自立活動の時間における指導（特設自立活動）で自ら児童生徒

を指導すると共に学級担任の指導についてスーパーバイズする役割を担っている。特設自立活動の時間では、「身体の動きに特化した」指導と「言語コミュニケーション」指導が行われている。「言語コミュニケーション」指導については抽出による児童生徒への指導、「身体の動きに特化した」の指導については全ての児童生徒について週2時間実施されている。

外部専門家については、「東京都特別支援教育推進計画第一次実施計画」に基づき、PT、OT、ST等の学部専門家が、東京都内の特別支援学校（肢体不自由）に順次導入されてきた。本校には平成19年度より、児童生徒へのアセスメントや教員に対する指導への助言をするという役割で、「社会福祉法人からしだね うめだ・あけぼの学園」からOT、PT、ST、心理、視覚の5分野の専門家が、年間延べ1584時間（平成22年度は57日間）来校している。授業中または個別での児童生徒に対するアセスメントを実施している。前者については、各学習グループの授業または特設自立活動の授業に専門家が入って行き、アセスメントをもとに、授業に対する助言をいただき、授業改善に生かしている。後者については、すべての職種の専門家のアセスメントを、特定の学年（小1・4年、中1年、高1年）と転入生については全員、他の学年についても心理のアセスメントは全員受けることを基本とし、必要に応じて他の職種の専門家のアセスメントを受けるという方法で進めている。アセスメント後は専門家と担任でケース会を持ち、児童生徒の実態を踏まえた指導内容や指導方法に反映させている。複数の職種の専門家によるアセスメントが実施した児童生徒に対して、様々な視点から総合的に実態把握・評価・分析をしたことを共有し、専門家と担任とで協議を深めるよう、夏季休業中等を活用してケース会を持つようにもしている。

（3）教育課程に関する課題

①自立活動の指導に関する見直し

自立活動の指導では、6区分26項目の内容の中から、個々の児童生徒の学習上または生活上の困難（課題）に応じたものを選び相互に関連づけて目標と指導内容を具体化させ、個別の指導計画に基づき指導するとされている。本校では、先述のように「身体の動きに特化した」指導と「言語コミュニケーション」指導を主とした自立活動の指導を行っている。外部専門家との協議を生かし、自立活動の指導においては姿勢や身体の動き、コミュニケーションの内容に特化せず、児童生徒の実態に基づいて26項目の内容を関連させて指導内容を設定することが必要である。その上で、教科等の指導を集団で行う場合においても、個別の指導計画に基づいた指導とすることが重要である。そのために、自立活動の指導内容を見直し、内容を整理することが課題である。

②自立活動の指導を主とする課程における指導内容の見直し

本校の自立活動の指導を主とする教育課程においては、「自立活動（うたリズム）」とか、「自立活動（さわるつくる）」など、領域名と授業名を併せて呼称している。内容は音楽的な活動が中心となっていたり、図工・美術的な活動が中心となっていたりしている。学習指導要領に示されている「自立活動」の目標として「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」という目標と実際の授業の内容やねらいがあっているのかどうかを見直すことで、授業を教科として押さえていくのか、

または自立活動として押さえていくのかを整理していくことが課題となっている。そのためには、各教科の指導内容と自立活動の指導内容を把握し理解することが求められる。その上で、自立活動を主とする教育課程における教科の位置付けを明確にすることが課題である。

(4) 課題解決に向けての今年度の取組

学校経営計画に「授業の充実と個に応じた指導の充実」を示し、全校研究の主題として「授業改善に向けて（自立活動の視点を中心にすえて）」を設定した。本校は、平成24年度に創立50周年を迎えるので、この全校研究を周年事業の柱と位置付けた。全校教職員が一丸となって取り組むために、2年間にわたる研究活動の全体像を全教職員が理解することが大切であると考えた。「平成23・24年度校内研修構造図」(資料1)により、今年度4月の職員会議にて共通理解の徹底を図った。

①基調研修

全教職員が、自立活動の指導について基本的な考え方や教育課程編成における課題等を理解するために、講師を招いての基礎研修を行った。

ア. 特別支援学校（肢体不自由）における「自立活動」のとらえ方や授業のあり方

外部より講師を招いて、新学習指導要領における自立活動の指導における基本的な考え方や、授業改善につなげる際の重要な視点などについて学んだ。

イ. 身体の動きについての理解を深める

肢体不自由のある児童生徒の自立活動の指導で基本となる身体の動きについて、外部より講師を招き、全校の教職員が理解を深め、スキルアップをすることを目指して研修を行った。内容としては、「子どもが主体的に参加できる授業作り～視点を体・姿勢作りにあてて～というテーマで、「身体の動き」に焦点を当てた授業改善について学んだ。

②学部研究会

各学部で授業改善に向けての授業研究を進めた。学習グループを基礎とした研究単位で、授業実践を深め検証をし、学部研究会で協議をした。「自立活動の指導目標・指導内容シート」(資料2)を活用するなどして、自立活動の指導内容を整理した。授業づくりに「自立活動」の観点を織り込むことを前提とし、自立活動の指導と教科等の指導との関連を明確化することに努めた。具体的には、指導案の中の「本時の展開」について書式の改訂を行い、全校で活用した。

③研究・研修部、教務部、自立活動部における検討

授業研究で活用する「自立活動の指導目標・指導内容シート」、「学習指導案」、「個別の目標と評価規準」など、個別の指導計画の活用を進めるツールの様式についての検討を進めた。

④自立活動の指導体制の見直し

昨年度までは週2コマ自立活動専任教諭が主体となって特設時間の指導をしていたが、

今年度については週2コマのうち1コマを担当が主体となり指導するように進めている。そのために自立活動の専任教諭と学級担任との連携・協働の強化と専門性の向上が一層求められてきている。

(5) 取組の成果と今後の課題

「自立活動の指導」をキーワードに全校で授業研究に取り組むことで、授業改善に向かう教職員のモチベーションが高まり、専門性の向上への手応えをつかむことができつつある。来年度の研究成果報告に向けて、個別の指導計画や学習指導案などツールをより一層活用できるようになることが求められる。さらに、自立活動の指導と教科等指導との関連を明確にすることで教育課程編成の課題を整理し、本研究以降の教育課程評価の視点での実践研究へとつなげていくことが課題である。本校が平成26年度に特別支援学校（知的障害）と合併し、知肢併置の特別支援学校となる際に、重度・重複化、多様化に対応した特別支援学校（肢体不自由）の教育課程編成が、より複雑となる併置校の教育課程の編成の礎となるからである。

（長沼 俊夫・竹内 朗）

平成 23, 24 年度 校内研修構想図

<学校経営計画>	授業の充実と個に応じた指導の充実	
<研究主題>	授業改善に向けて（自立活動の視点を中心にすえて）	
	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動の教育課程について理解 ・肢体不自由特別支援学校における自立活動の整理 	
<平成23年度>		
研修・研究内容	基礎研修	肢体不自由特別支援学校における「自立活動」のとらえ方や授業のあり方 夏季休業中 7月 講師：徳永 亜希雄先生 ・自立活動とは ・自立活動の目標 ・学習指導要領に示された自立活動の内容 ・自立活動の指導（時間の指導、関する指導） ・自立活動の充実のために
		基礎研修 身体の動きについての理解を深め、スキルアップを目指す 夏季休業中 講師：竹脇 真悟先生 （身体の動き） ・各種手技の研修（動作法、静的弛緩誘導法、等） ・リハビリテーション医学等の理解 ・身体の動きを教室での授業にどう生かしていくか
各研究	学部研究会	授業改善に向けて ・各学部、授業づくり、改善にむけての研究の推進 ・授業改善、授業づくりに「自立活動」の視点を織り込む ・自立活動の指導目標、指導内容シート等、のツールの活用 ・研修会助言者による、自立活動の視点を踏まえた助言
	研究・研修部・教務部・自立活動部	指導案様式、指導計画の検討 ・6区分26項目の内容の扱い方 ・自立活動の指導案の検討 ・各教科等と自立活動の関連がわかる指導案の検討
	自立活動部のイニシアチブ	特設自立活動の充実
平成23年度到達点	自立活動の専門性向上及び自立活動の視点が生かされる指導案様式の作成	実践報告会 実践報告集
<平成24年度>	自立活動のさらなる充実（23年度の課題を基に実践の充実を図る）	
全校研修	肢体不自由特別支援学校重度・重複児童・生徒の教育課程	
	身体の動き コミュニケーション理解とスキルアップ	
各研究	学部研究会	自立活動の視点を踏まえた授業改善、指導案の作成 ・目標、目的が明確な指導実践
50周年事業	公開授業研究 研究紀要	50周年実行委員会 研究・研究部 教務部 自立活動部
		2年間の研究成果の報告 ・自立活動の視点が反映された授業案と実践 ・目標設定→評価→改善のサイクルに則った、授業改善

めし課
た題
検研
証別
す学
単習
位グ
でル
、プ
実を
践基
を礎
を深
と

資料2 「中学部 特別支援学校(知的障害)の教科等を中心とする課程」の例

いくつかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・健康への保持増進への意欲を高める。 ・運動動作を通して、体力の向上と関節の動作の安定を図る。 ・相手の意図や考えをよく聞いて行動し、適切な場面で自分の考えを表現する。
------	--

社会科の指導に必要な項目の選定

	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
選定した項目	①生活のリズムや生活習慣の形成	①情緒の安定	①他者とのかかわりの基礎	①保有する感覚の活用	①姿勢と運動・動作の基本技能	①コミュニケーションの基礎的能力
	②病気の状態の理解と生活管理	②状況の理解と変化への対応	②他者の意図や感情の理解	②感覚や認知の特性への対応	②姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	②言語の受容と表出
	③身体各部の状態の理解と養護	③障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	③自己の理解と行動の調整	③感覚の補助及び代行手段の活用	③日常生活に必要な基本動作	③言語の形成と活用
	④健康状態の維持・改善		④集団への参加の基礎	④感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握	④身体の移動能力	④コミュニケーション手段の選択と活用
				⑤認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	⑤作業に必要な動作と円滑な遂行	⑤状況に応じたコミュニケーション

選定された項目を関連付け具体的な指導目標を設定

具体的な指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・学習に対する見通しをもち、資料から情報を読み取ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・上下や左右、形の大小や長さの違い、図のマッチングがわかる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団での学習のきまりやルールを学習する。
----------	--	--	---

第6節 特別支援学校(知的障害)における小中高一貫した教育課程編成の工夫と高等部生徒の多様化に対応した取組

(1) 基本情報

学校名 茨城県立協和養護学校

所在地 茨城県筑西市谷永島 495-1

電話:0296-57-4341 FAX:0296-57-9102

HP アドレス: <http://www.kyowa-sh.ed.jp/>

児童生徒数(平成23年5月1日現在)

	小学部		中学部		高等部		合計
	普通	重複	普通	重複	普通	重複	
知的障害	54	16	36	10	52	9	177
合計	70		46		61		

教職員数:108名

(2) 教育課程の特色

普通学級と重複学級の教育課程を編成しており、小、中学部は普通学級1と重複学級1の2種類の教育課程、高等部は普通学級2と重複学級1の3種類の教育課程がある。特定の教科、領域に偏らずバランスよく編成することを方針としている(資料3-6-1)。

小学部は、体を動かすことで「心身の健康」と「体力づくり」を重視する指導をするために、体育の時間数を多くとっている。中学部は、作業学習、生活単元学習、美術、総合的な学習の時間について2時間続きの授業を設定し、集中的に活動に取り組むことに配慮している。高等部は、平成22年度より多様な教育的ニーズに対応するために3種類の教育課程を編成した(表3-6-1)。

また、高等部では、交流及び共同学習を通して、職業コースでは高等学校衛生看護科の生徒と一緒に介護の仕方を学んだり、作業コースでは高等学校食品化学科の生徒と一緒に大型機械を使ったパン製造を行ったり、自立活動コースでは地域の方々と一緒にゴミ拾いのボランティア活動を行う等の共に学ぶ環境を設けることで、開かれた学校づくりをめざした教育課程を編成していることも特色である。職業コースのビルメンテナンスや喫茶サービス、外国語のALT、国語の書道指導等で専門家や地域のボランティアを積極的に活用し、授業内容の充実を図っている。

表3-6-1 高等部の教育課程の3類型

名称	教育課程編成の方針
職業コース	就労希望生徒の教育課程として職業を中心に編成し、他に外国語、情報、福祉の教科を取り入れている。
作業コース	福祉的就労を希望する生徒の教育課程を編成した。領域・教科を合わせた学習として作業学習、教科として家庭を取り入れている。
自立活動コース	自立活動を中心とした学習内容が必要な生徒のために、生活経験を中心に学習する内容を編成した。

(3) 教育課程に関する課題

①キャリア教育の視点に基づく小中高の指導内容の整理

平成 21～22 年度に「個に応じた指導の充実をめざして」のテーマで、学部及びグループ研究を進めてきた。個別の目標や学習計画を加えた授業略案の改善を行い、集団の中で個に応じた指導をどのように展開するかについて授業研究を行った。その結果、学校全体として指導内容の系統性や一貫性を確保することが課題として挙げられた。

そのため、新学習指導要領の改訂の基本方針である「自立と社会参加に向けて職業教育の充実」、「キャリア教育の推進」を視点として小中高の指導内容を整理した上で、授業研究を通して指導内容の一貫性について検討した。

②高等部の類型化の評価と改善

高等部では、平成 21 年度から学部の実態として生徒の障害や卒業後の進路希望の多様化が挙げられていた。また、保護者からは「喫茶サービスのような実践に役立つ授業」、「重度の子にもわかる授業」、「コース制の導入」といった具体的な要望があった。さらに、障害者就業・生活支援センター等の関係機関から「就労希望生徒のための教育課程を検討しては」といった助言を受け、現場実習受け入れ先の施設からは「重度の生徒の作業内容について学校から提案してほしい」といった要望も見られた。

これらを受けて、「自立と社会参加を推進するため、職業教育等の充実」、「障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人に応じた指導を一層充実」させるという学習指導要領改訂の基本的考え方に基づいて、平成 22 年度より前述のような 3 類型の教育課程を編成した。平成 23 年度においては、類型別の教育課程の評価とさらなる改善が課題となっている。

(4) 課題解決に向けての今年度の取組

①キャリア教育の視点に基づく小中高の指導内容の整理

今年度は、「個に応じた指導の一層の充実をめざして ―キャリア教育の視点を通じた授業づくり―」を研修主題に設定した。さらに、「キャリア」や「キャリア教育」の定義を職員間で共通理解した上で、小中高の指導内容の系統性を整理するために「キャリアの発達段階表」を作成した(表 3-6-2)。

「キャリアの発達段階表」は以下の手順で作成した。協和養護学校の「個別の教育支援計画」の実態項目である「基本的生活習慣、意思交換、集団参加、作業能力、知的能力、健康・体力・運動能力」のそれぞれについて、小学部、中学部、高等部を卒業するまでに身に付けたい力を書き出した。それぞれの身に付けたい力を国立特別支援教育総合研究所(2011)の「キャリア・プランニング・マトリックス」の 4 能力領域及び育てたい力と関連づけた。

表 3-6-2 児童生徒につけたい力(一部)

	小学部 (できることが嬉しい)	中学部 (人に認められて嬉しい)	高等部 (人の役に立って嬉しい)
基本的 生活習 慣	<ul style="list-style-type: none"> ・箸を使い食器を持って、ご飯やおかずを順番に食べることができる。(人間：清潔、身だしなみ)※ ・好き嫌いを減らし、偏食を軽減することができる。(人間：清潔、身だしなみ) …(略)	<ul style="list-style-type: none"> ・場に応じた身支度ができる。(人間：場に応じた言動) …(略)	<ul style="list-style-type: none"> ・食事・排泄・着替えを時と場合に応じて自分で判断して行える。(人間：場に応じた言動) …(略)
意思 交換	<ul style="list-style-type: none"> ・やりたいことや思ったことを伝えることができる。(人間：意思表示) …(略)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の意思を自分の表現方法で(言語表現態度や表情等)相手に伝えることができる。(人間：意思表示) …(略)	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な場面(困った時や分からない時等)で報告・質問ができる。(人間：意思表示) …(略)
	…(略)	…(略)	…(略)

※表中の括弧内はキャリア・プランニング・マトリックスの(4 領域：育てたい力)を示している。4 能力領域のうち人間関係形成能力は「人間」、情報活用能力は「情報」、将来設計能力は「将来」、意思決定能力は「意思」と記述した。

学部ごとにキャリア教育に関連した研究テーマを設け、「キャリアの発達段階表」をもとに指導内容を検討しながら授業を構成し、授業研究を行った。指導案の主な学習活動にキャリア教育の視点を明記し、授業の評価してほしいポイントに必ずキャリア教育の視点を1つ入れることにした。

小学部は「意思決定能力を育む授業づくり」をテーマに設定し、生活単元学習での動物や七夕飾り等の製作や調理、働く活動といった指導内容を通して、意思決定能力の領域に焦点を当てた研究を進めた。中学部は「中学部としての進路を考えた授業づくり」をテーマに設定し、作業学習の場面におけるキャリア教育の発達段階を取り入れた授業づくりに取り組んだ。高等部は「卒業後の生活を見据えたキャリア教育の視点を通した授業づくりー「職業」「家庭」「自立活動」において、生徒一人一人が生き生きと主体的に授業に参加できることを目指してー」をテーマに設定し、職業コース、作業コース、自立活動コースに分かれて授業研究を行った。それぞれのコースがキャリア教育発達段階表をもとに授業内容を見直すことで、系統性のある授業づくりに取り組んだ。

その結果、小学部では、製作や調理といった指導内容を通して自己選択や活動への集中力の向上、自己選択を指導すると同時に友だちに譲ったり、順番を守ったりする場面の設定も必要であること、働くことの意義を小学部段階から継続して指導していくことの重要性が明らかになった。また、小学部の生活単元学習においても、能力別にグループ分けして活動内容を構成する取組が有効であること、授業だけでなく学校や家庭の生活の中で自己選択する機会を設けることが大切であることが明らかになった。

中学部では、作業時の姿勢や身だしなみ、挨拶、返事、質問、報告の仕方、買ってもらえる製品を作るために必要な事柄を生徒自身に考えさせること等が重要な指導内容として明らかになった。また、挨拶、返事、質問、報告については、教師間で共通理解を図り指導を徹底する必要があることが指摘された。さらに、生徒の実態に合わせた作業内容の確認、新製品づくりのための工程表の掲示、作業効率、安全面を考慮した活動場所の設定といった面に関する配慮の重要性が明らかになった。

高等部では、作業コースの家庭科において将来の生活に結びつく内容を取り入れるようにし、実際の弁当作りを通して栄養バランスについて学んだり、バランスの良い献立を考えたりする授業を行った。その際、栄養バランスシートといった補助教材を使用することが、得られた情報を活用するための能力や自分の意思を決定する能力の向上に有効であった。しかし、学習したことを家庭生活でも実践できるようにしていくことが課題として挙げられた。

②高等部の類型化の効果と課題

ア. 高等部の類型化の効果

前述の通り、多様な教育的ニーズに対応するために平成 22 年度より 3 種類の教育課程を編成した(表 3-6-1)。以下に類型化の効果についてまとめた。

職業コースでは、ビルメンテナンス、喫茶サービス、福祉、外国語等において外部講師の活用により専門性の高い授業が展開できたこと、体験学習の実施により 1 年生の 2 期から現場実習の実施が可能となったこと、喫茶サービスでは平成 23 年 1 月より校内喫茶「ポケット」の開店、ビルメンテナンスでは地域の小学校の清掃を開始するとともに、障害者技能競技大会茨城県予選において 1、2 位となり本選出場を果たし、現場実習先でも清掃に関して高い評価を受けるといった効果があった。

また、生徒から「福祉で車いすの介助の仕方を勉強したので、相手の気持ちに立って車いすを押すことができた。」「車いす介助や清掃をして、おばあちゃんから感謝されて嬉しかった。老人ホームで将来働きたいと思った。先輩のように、ヘルパー 2 級の免許を取りたい。」といった感想が聞かれた。

作業コースでは、校内実習の見直しを行い本物の体験のできる模擬工場を設けたこと等により、中度の知的障害のある生徒に応じた「働くこと」の実践的な指導ができるようになったこと、全国産業フェアの参加により作業製品の販売や PR ができ生徒の自信となったこと、家庭科の時間を設定したことで生徒の能力に応じた冷凍食品を使った調理や洗濯の学習等実践的にすぐに役立つ指導内容が展開できるようになったこと、学習対象の限定により指導内容や方法が明確になることで、自閉症の生徒の学習内容の理解や定着が進んだことが効果としてあげられた。

自立活動コースでは、重度の知的障害のある生徒、情緒不安定になりやすい生徒、自傷・多傷行為が頻繁にある生徒たちに、彼らのペースにあった時間割を設定し、担当職員の固定化を行うことで、問題行動が減少し落ち着いて学校生活を送れるようになった。

また、自立活動の内容を含め作業学習の検討を行ったこと、その結果「工房ビーズ」が誕生し、個に応じてビーズの大きさを変えて活動を行ったことで集中力や持続力が付き、主体的に 30 分程度は静かに作業を進められるようになった。

また、生徒の実態に合った時間の流れを作ったことで、日常生活の指導において一つ一

つの行動に達成感が持てるような支援ができるようになった。例えば着替えや清掃活動において一人で着替えやモップ掛けができるようになった生徒が増えてきた。係活動、委員会活動では、活躍の場が少なかった生徒が主体的に活動できることも見られた。また教員の固定化により、教員が生徒の行動をより深く読み取ることができるようになった。

高等部全体については、これまで軽度の生徒がいつもリーダーになっていたが、各コースで新しいリーダーになる生徒が出てきたこと、校外活動等でコースごとに多くの生徒の活躍の場ができたことが効果としてあげられた。

また、教員にとっても、類型化により一人一人の生徒に教師の目がより届くようになったこと、縦割りでの授業やコース会で学部全体としての情報交換ができるようになったこと、各コースのコンセプトが明確になったため就労、福祉等についての教師の専門性の向上につながったこと等の効果があった。

重度の生徒の保護者からは「コース制になり笑顔が多くなった。できることが増えた。」、軽度の生徒の保護者からは「子ども達が就労に向けていろいろな学習に頑張っていて嬉しく思う。」といった感想が聞かれた。また、「中学部でよくパニックをおこしていた生徒が自立活動コースの流れにはまって、とても落ち着いた。」という中学部職員からの感想も見られた。

高等部の類型化が他学部に及ぼした効果として、中学部の作業学習では自立活動コースで行っている作業内容を取り入れたり、中学部職員が高等部自立活動コースの職員に自立活動の教材・教具の相談やアドバイスを受けたりといった学部を超えての情報交換が見られた。また現在、中学部の作業学習は木工班、工芸班、家庭班の3編制で行っているが、重度の生徒のために自立活動的な内容の班を編成することの検討が始まった。

イ. 今後の課題

職業コースでは就労に向けて指導すべき内容がより明確になった反面、現在はスクールバスによる日課の制限等により教科等の時間数が足りないこと、作業コースでは生徒一人一人が主体的に取り組むことができ、更に製品の質を向上させることができる作業学習の内容、自立活動コースではコース内の指導内容や活動を生徒の実態に応じて整理し、小集団の活動であっても個に応じた目標や内容が更に明確にできるようにすることが挙げられた。

文献

国立特別支援教育総合研究所(2011)特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブックーキャリア教育の視点による教育課程及び授業の改善、個別の教育支援計画に基づく支援の充実のためにー. ジアース社.

(猪子 秀太郎・大森 勝子)

第7節 各学部（小中高）間や部間のつながりのある教育課程編成の検討 —個別の指導計画の活用を通して—

（1）基本情報

学校名 岡山県立早島支援学校

所在地 〒701-0304 岡山県都窪郡早島町早島 4063

電話： 086-428-2131 FAX： 086-482-2130

HP アドレス： <http://www.hayasima.okayama-c.ed.jp/hayayo.htm>

障害種 病弱 肢体不自由

在籍児童生徒数（平成23年5月1日現在）

区 分	小学部	中学部	高等部	計
病弱部	1	10	16	27
派遣学級	4	5	9	18
肢体不自由部	52	28	33	113
訪問教育	9	3	1	13
計	66	46	59	171

全職員数 188名

（2）教育課程の特色

①病弱部門と肢体不自由部門を併置する学校

本校は、昭和49年に隣接する国立岡山療養所（現独立行政法人国立病院機構南岡山医療センター）の入院生を対象とした県下唯一の病弱養護学校として開校した。

その後、療養所内に重症心身障害児のための派遣学級が設置され、また、在宅訪問教育が開始された。平成8年、肢体不自由部門が併設され、病弱部・派遣学級・肢体不自由部・訪問教育を有する全国でも数少ない複合的な養護学校となり、平成22年度より校名が「早島支援学校」になった。

以下の部を設けている。

ア．病弱部

病気のために学校を欠席しがちな児童生徒が、南岡山医療センターに入院または自宅から通学し、病気を治しながら学習している。症状に応じた健康回復・安定、学習空白の補充など、個に応じた指導をしている。

イ．派遣学級

南岡山医療センター内の重症心身障害児（者）病棟に設置された学級。病院に教職員を派遣し、児童生徒一人一人の障害の状態や発達に合わせて、身体の健康や感覚・運動機能の改善、コミュニケーション能力の向上などを目指した指導をしている。

ウ．肢体不自由部

児童生徒は、自宅より保護者の送迎やスクールバスで通学している。一人一人の障害や発達に合わせた教科の学習、健康の管理や身体の動きの改善、コミュニケーション能力の向上をねらいとした自立活動の指導をしている。

エ. 訪問教育

障害のために通学が困難な児童生徒に対して、自宅や病院を訪問し、一人一人の障害の状態に合わせて、健康の保持や身体の動きの改善、コミュニケーション能力の向上をねらいとする自立活動を中心とした指導をしている。月1～2回学校での集団学習を行い、同学年の通学生と交流及び共同学習をしている。

②病弱部、肢体不自由部は3類型による教育課程を編成

病弱部と肢体不自由部は、1)小・中・高等学校の教科等を適用した課程（下学年の適用も含む）〔Ⅰ類型〕、2)特別支援学校(知的障害)の教科等を適用した課程〔Ⅱ類型〕、3)自立活動の指導を主として編成した課程〔Ⅲ類型〕の3類型による教育課程を編成している(派遣学級及び訪問教育は、自立活動の指導を主とした教育課程を編成している)。

児童生徒の実態を総合的に把握することに努め、Ⅱ類型、Ⅲ類型においては、発達段階を基本に障害の状態や特性を加味した「縦割り(異学年)の学習グループ」編成をし、一つの教育課程において数種の時間割編成をしている。

また、小・中学部のⅠ類型においては、対象となる児童生徒は減少傾向にある。そのため、児童生徒の多様な価値観や社会性の育成(児童生徒同士の学び合い)等の保障の観点から、可能な範囲で病弱部と肢体不自由部の合同授業も設定している。

病弱部、肢体不自由部それぞれで、主たる障害に関する内容を中心とした自立活動の時間における指導を行っている。

(3) 教育課程に関する課題

①教育課程の編成における各学部間や部間におけるつながりの明確化

複数の部と学部を設置する学校として、学部間で系統性のある教育や部を越えて合同授業をするために、教育課程編成における「縦(小中高等部)」と「横(部)」のつながりを明確にすることが求められている。

②自立活動の指導と教科等の指導の関連を明確にした上での授業づくり

児童生徒の障害が重度・重複化、多様化してきている中で、自立活動の時間における指導と自立活動の視点を生かした各教科等の指導の充実が求められている。そのために、以下の二つの観点からの検討が課題である。

ア. 自立活動の指導に関する見直し

児童生徒各人の総合的な実態把握から目標と指導内容の設定を見直しする。健康の保持、姿勢や身体の動き、コミュニケーション等主たる障害に関する内容に特化せず、児童生徒の実態に基づいて26項目の内容を関連させて指導内容を設定することが必要である。そのために、個別の指導計画の自立活動部分の様式や作成方法を検討することが課題である。

イ. 個別の指導計画を生かした授業づくり

自立活動の時間における指導や自立活動の視点を生かした各教科等の指導の充実をめざすためには、個別の指導計画を活用して自立活動の時間における指導とグループ学習における教科等の指導との関連をより明確にすることが必要である。

(4) 課題解決に向けての今年度の取組

全校的に効率よく検討を進めるために、教務部と研究部、自立活動部を中心としたワーキンググループ「授業力向上検討作業部会」を組織して取り組んでいる（平成23年4月より）。構成メンバーは、副校長、担当教頭、指導教諭、総括教務、研究主任、自立活動主任、コーディネーター代表とし、他に学部教務、学部自立活動係、研修主任等を必要に応じて招集することとした。

① 各学部（小中高）や部の教育課程編成方針の見直しとつながりの検討

ア. 部ごとの教育課程編成の基本方針の整理

複数の部と学部を設置する学校として、一貫性・系統性のある教育課程編成をするためには、1)学部間・部間で接続性・関連性のある教育課程を編成していること、2)教職員が他学部・他部を含め全校の教育課程について十分に共通理解していることが大切である。そこで、はじめに各部における教育課程編成の基本方針と教育課程実施上の留意点について整理した。

イ. 現在行っている各教科等の授業の見直しと検討

続いて、各部ごと小学部、中学部、高等部における 1)指導時間、2)指導形態（授業）、3)学習集団編制について見直し、学部間・部間の接続性と関連性を検討した。具体的には、各学部・各部の類型ごとに指導する教科と指導時間を見直し、つながりのあるものにした。また、Ⅱ・Ⅲ類型においては、各授業を構成している主な教科等（領域・教科）を試案として提示するとともに、授業名を学習している教科の内容が分かりやすく一貫性のあるものにした。その一例は、表 3-7-1（「図画工作（美術）」を主とした授業の名称）に示す通りである。

表 3-7-1 「図画工作（美術）」を主とした授業の名称

	病弱部			肢体不自由部			派遣学級	訪問教育
	I類型	II類型	III類型	I類型	II類型	III類型	III類型	III類型
小学部	図画工作	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる	図画工作	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる
中学部	美術	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる	美術	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる
高等部	美術	美術	美術	美術	美術	美術	ふれる・えがく・つくる	ふれる・えがく・つくる

② 個別の指導計画を活用し、総合的な実態把握から自立活動の指導目標や指導内容を検討し、授業改善を図る

ア. 個別の指導計画の見直し（自立活動の指導を生かす視点で）

自立活動の6区分26項目を関連づけながら、自立活動の指導目標や指導内容の設定をするために「自立活動の個別の指導計画（試案）」に沿って自立活動の指導を見直した。自立活動の「時間における指導」がある病弱部と肢体不自由部では、自立活動の指導目標（1年間）を示した上で、「時間における指導」と「教育活動全体（各教科等での指導を含む）での指導」の指導内容の関連を整理し、分けて指導目標・指導内容を記入する様式とした。この指導計画を活用することで、一人一人の児童生徒の自立活動の視点を生かし

た授業実践の推進を明確にした。さらに、その一連の流れや考え方を整理できるような、教科等を含めた個別の指導計画全体の様式を検討し、平成 24 年度から活用する改訂版を作成した（資料 1）。

イ. 自立活動の目標や指導内容を生かした授業実践

全校研究テーマ「生きる力を育てるために学び合う授業づくり—自立活動の視点を生かして—」のもと、各部での授業研究を推進した。6 月と 11 月に全校で研究・公開授業週間を設定し、授業公開（ビデオ公開を含む）を実施した。病弱部は、自立活動の時間における指導を、派遣学級、肢体不自由部、訪問教育は、教科等の授業を公開した。公開した授業数は、合計 22（病弱部 3、派遣学級 4、肢体不自由部 14、訪問教育 1）である。それぞれの授業公開では、対象児童生徒 1 名を取り上げ、学習指導案に対象児童生徒の「自立活動の個別の指導計画（試案）」を添付する、指定参観者（1 授業 5～10 名）は、授業中児童生徒の記録をとり、その記録に基づいて、反省会を行う、という内容で実施した。

ウ. 実態把握や目標設定のあり方の検討

平成 24 年度に向けて自立活動の視点をより生かすことのできる個別の指導計画の様式を検討する中で、実態把握や目標設定で大切にしている視点を整理した。個別の教育支援計画と関連づけ、個人の発達や行動の特徴、生育歴や将来の生活等含めて総合的に把握するために、「健康・身体」「学習活動」「社会生活」の三つの視点とすることとした。肢体不自由部や派遣学級は、発達や場面による行動の特徴を様々な側面からとらえることができるよう三つの視点の中にいくつかの観点を示すようにした。

エ. 外部専門家を活用した校内研修

外部の専門家を活用して、各部の課題に応じた校内研修を実施した。講義、実技指導、授業場面を取り上げての指導、助言を受ける内容を全校で年間 50 回実施した。各部の研修で取り上げた主題を、表 3-7-2 に示した。

表 3-7-2 平成 23 年度各部で実施した校内研修の主題

病弱部	肢体不自由部	訪問教育	派遣学級
<ul style="list-style-type: none"> ・発達障害のある子どもの支援 ・自立活動の指導の実際 ・病識の理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・肢体不自由のある児童生徒への適切な支援 ・視覚障害のある児童生徒への適切な支援 ・聴覚障害のある児童生徒への適切な支援 ・摂食指導 ・自立活動の指導計画作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・筋緊張のメカニズム ・音楽療法 ・装具等の製作について 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション能力の向上を目指した授業改善 ・身体の動きとポジショニング ・視機能評価 ・音楽療法

(5) 取組の成果と今後の課題

教育課程の基本方針を整理・見直ししたことにより、学部間での各教科等の指導における接続性、部をわたっての関連性について一定の整理ができた。また、個別の指導計画の自立活動部分を含めて個別の指導計画を見直すことにより、児童生徒個々の実態やそれから考えられるニーズに応じた自立活動の指導目標の設定、時間における指導と教科等の指導における指導内容の整理をすることができた。さらに、授業研究により実践の深まりがみられた。外部専門家を活用した研修では、自立活動の指導に必要な知識や技能を高めることもできた。こうした一連の取組により、複数の部と学部のある本校が課題としていた各学部間と部間の一貫性と系統性の構築に向けての枠組みができた。

特に大きな成果は、研究や研修の取組により、教師が授業実践を振り返り、授業改善に役立てようとする意識や行動変容が見られ始めていることである。こうした動きが出てきたのは、「個別の指導計画を活用して系統的な指導を行っていくためには、各領域・教科の目標や内容を十分に理解した上で、児童生徒一人一人に適切な指導目標や指導内容を設定し、授業実践、評価、授業や個別の指導計画の改善をするというサイクルが重要である」ことを全校で共通理解できたことが大きいと考える。今後の課題としては、個別の指導計画を活用して授業改善を推進する中で、目標設定、支援・指導の方法、評価の妥当性を検討する仕組みを構築したい。

(長沼 俊夫・原田 敬子)

資料1 個別の指導計画（案）

平成24年度 肢体不自由部個別の指導計画
 氏名()
 B部の学年(期) 氏名()
 作成者()
 窓口担当者名 前年度末は空欄

個別の指導計画（案）

1 実態	<p>乳児期前半～乳児期後半G [生活リズム] [排便] [姿勢] [全身の使い方] [製作など] [その他]</p> <p>発達により3種類の頂立であり、 使用しやすい様式を使用する。</p> <p>乳児期後半～幼児期G [生活リズム] [排便] [姿勢] [移動] [全身の使い方] [手の使い方] [製作など] [その他]</p> <p>乳児期後半～幼児期G [生活リズム] [排便] [姿勢] [移動] [全身の使い方] [手の使い方] [製作など] [その他]</p> <p>乳児期後半～幼児期G [生活リズム] [排便] [姿勢] [移動] [全身の使い方] [手の使い方] [製作など] [その他]</p>
健康・身体	<p>乳児期後半～幼児期G [生活リズム] [排便] [姿勢] [全身の使い方] [製作など] [その他]</p>
学習	<p>乳児期後半～幼児期G [見る] [聞く] [触覚] [全身の揺れ] [手の動き] [その他]</p> <p>乳児期後半～幼児期G [見る] [聞く] [触覚] [全身の揺れ] [手の動き] [数数知り] [描画] [その他]</p> <p>乳児期後半～幼児期G [教科] [その他]</p>
社会生活	<p>乳児期後半～幼児期G [大人とのかわりの中で] [友達の中で] [コミュニケーション] [その他]</p> <p>乳児期後半～幼児期G [9, 10歳の飛行的移行期まで] [13, 14歳の節目に向け、あるいは越えて] [その他]</p>
[他部等]	<p>様詳細等をしている場合には、結果を記入する。</p>

平成24年度 肢体不自由部個別の指導計画
 氏名()
 2 長期目標(3年後の姿)
 個別の教育支援計画からコピーする。前年度末
 案を作成するときに取り付ける。

健康・身体	
学習	
社会生活	

3 短期目標

本人・保護者の願いや本人の様子から立てた「長期目標(3年後の姿)」をもとに、本人の実態を細かく読み取って、具体化し、年度内の目標を立てる。

健康・身体	評価
学習	評価
社会生活	評価

短期目標、授業ごとの短期目標やその評価を受けて、総合的に評価する。

ことば	前期目標	題材名等	支援と手立て	評価
自立活動 I			前期目標 通知表と同じ様式	
特別活動				
日常生活				

短期目標から自立活動の指導目標を記入。短期目標から抜き出す場合と、統合する場合とある。その年度の優先目標なので、数は2～3程度でよい。

4 自立活動の指導目標

○優先する自立活動の指導目標

○指導目標を達成するために必要な項目

項目	1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 職業の把握	5 身体への働き	6 コミュニケーション
選定した項目	(1) 生活リズムや生活習慣の形成に関すること。 (2) 精神状態の悪化への対応に関すること。 (3) 精神生活の向上に関すること。 (4) 健康状態の維持に関すること。	(1) 情緒の安定に関すること。 (2) 不安の解消と変化への対応に関すること。 (3) 認知による学習の向上に関すること。 (4) 生活状況の把握と改善・克服に関すること。	(1) 他者との関わり合いの形成に関すること。 (2) 他者の援助や期待の理解に関すること。 (3) 自己の興味と行動の選択に関すること。 (4) 集団への参加の意欲に関すること。	(1) 所与する職業の活用に関すること。 (2) 職業や職種の特性への対応に関すること。 (3) 職業の理解及び移行手段の活用に関すること。 (4) 職業を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。 (5) 認知や行動の手段の活用に関すること。	(1) 姿勢と運動・動作の基礎的動作に関すること。 (2) 姿勢や肢体の特性への対応に関すること。 (3) 姿勢の維持と動作の活用に関すること。 (4) コミュニケーション手段の活用に関すること。 (5) コミュニケーション手段の活用に関すること。	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること。 (2) 職業や職種の特性への対応に関すること。 (3) 姿勢の維持と動作の活用に関すること。 (4) コミュニケーション手段の活用に関すること。 (5) コミュニケーション手段の活用に関すること。

「自立活動の指導目標」と「期間における指導内容」を時間における指導の計画や実践に反映。

「なぜできないのか」「何が課題なのか」「どうすればできるのか」等の点から分析したものを記入。

○選定された項目に関連付けた具体的な指導内容

具体的な指導内容	時間における指導の内容
	教育活動全体での指導（時間における指導を除く）
具体的な指導内容	
留意事項	

5 次年度への引き継ぎ事項

個別の教育支援計画や個別の指導計画（自立活動も含む）等を受け、次年度へ引き継いでおくことを、その年度終了時に記入する。

第8節 知・肢併置校における教育課程の課題とその改善に向けた取組

(1) 基本情報

学校名 神奈川県立金沢養護学校

所在地 横浜市金沢区富岡東 2-6-1 電話:045-770-0456 FAX : 045-775-4121

HP アドレス : <http://www.kanazawa-sh.pen-kanagawa.ed.jp/>

<氷取沢分教室>

所在地 横浜市磯子区氷取沢町 938-2 県立氷取沢高等学校内

電話:045-778-1065 FAX : 045-778-1066

障害種 (平成 23 年 5 月 1 日現在)

	小学部児童数	中学部生徒数	高等部生徒数	合計
知的障害	64	49	105	218
肢体不自由	19	10	9	38
合計	83 (73)	58 (42)	113 (42)	256(157)

- () 内は重複障害児童生徒数
- 氷取沢分教室には知的障害高等部 1 年生 10 名在籍
- 教職員数 179 名 (氷取沢分教室担当 3 名を含む)

(2) 教育課程の特色

知的障害教育部門と肢体不自由教育部門を併置する特別支援学校として、平成 20 年 4 月に本格開校した。教育課程は部門ごとに以下のように編成している。

【肢体不自由教育部門】

準ずる教育 (Ⅰ類型)

知的障害教育代替 (Ⅱ類型)

自立活動を主とする教育課程 (Ⅲ類型)

【知的障害教育部門】

単一障害教育課程

重複障害教育課程

①知的障害教育部門高等部における社会人コース、職業人コースについて

社会人コースでは、「家庭生活」の力を育てることを中心に据え、併せて「働く力」や「余暇生活」の力も一緒に育てていくことを目指している。日常生活面、行動面、情緒面等で個別的な指導が必要となる課題も設定し、生徒それぞれにあったペースで学習に取り組んでいる。

職業人コースでは、「働く力」を育てることを中心に据え、併せて「家庭生活」「余暇生活」の力も一緒に育てていくことを目指している。ルールを守って仕事ができる力や、予期しない場面に対応できる力、集団生活に対応する力等を身につけることを大切と考え、環境設定を工夫して学習に取り組んでいる。

各コースは、指導グループを「単一障害」、「重複障害」の枠で捉えず、生徒の「教育的ニーズ」をもとに編成している。各コースにおいては、各教科等の年間授業時数を単一障害

教育課程、重複障害教育課程で編成している。

②高校内分教室の教育課程について

高校内分教室の教育課程は、本校の知的障害教育部門の単一障害教育課程をもとに編成している。

③「人と暮らし」の授業について

本校知的障害教育部門の中学部・高等部（分教室を含む）においては、「社会」、「理科」、「職業・家庭（高等部は家庭）」の内容を、日課表上「人と暮らし」として表記して展開している。その学習内容は、「社会」、「理科」、「職業・家庭（高等部は家庭）」の内容を中心に構成し、身近な社会・自然との関わりについて、興味・関心を深め、自立的な生活をするための基礎的能力と態度を育てることのほか、今持っている力を応用する経験を通して「生きる力」を育むことをねらったものである。主な具体的な内容としては、社会生活（役所・病院等の公共施設の利用や交通ルールの学習等）、家庭生活（買い物、調理、掃除等）、自然と環境（植物の栽培等）等である。

④肢・知併置のメリットについて

ア. 児童生徒の教育

教育課程編成及び教育活動上のメリットとして肢・知合同の授業が計画でき、多様な指導を展開する機会がある。

本校では児童生徒の成長、発達や障害の状態の変容に応じ、肢・知間の部門変更を行うことができる。就学時には肢体不自由教育部門に入学し、成長とともに、歩行が安定する等の状態の変容があり、知的障害教育部門に籍を変更し、教育的なニーズに、より応えられる環境での教育が展開できる。

イ. 教員の連携

知的障害教育部門に在籍する児童生徒の中には、肢体不自由を併せ有する子どもがいる。逆に、肢体不自由を主たる障害とする児童生徒の中にも知的障害を併せ有する子どもたちがおり、両教育部門が連携し、互いの教育の専門性を発揮して、生徒の多様な障害に応じた教育を実施することができる。

ウ. 地域センター機能

肢体不自由教育と知的障害教育の両部門が併置されていることで、多様な相談内容に対応でき、校内・外での支援方法に幅が生まれ、支援体制の充実を図ることができる。

近隣小・中学校特別支援学級・通常の学級等へ対しては、両部門だけでなく特別支援教育に関する情報提供や専門性を活かした指導法・環境設定へのアドバイスの他に、卒業後の進路を含めた長期的な視点を提供する等、有効な支援が可能となる。

エ. 各部門の児童生徒の交流

肢体不自由・知的障害の両教育部門を併置しているメリットを活かすべく、様々な形で、児童生徒の交流が計画・実施している。

具体的には、高等部知的障害教育部門の音楽や美術等の授業に、肢体不自由教育部門の生徒が年間を通して参加する形態のほか、中学部・高等部生徒の部活動（月に2回程度）のように定期的を実施するものに加え、さらに、校内実習、学年交流会等、連続せずその時機を捉えて実施するものがある。事前に、配慮すべき事項を押さえて、交流の意図を両部門相互で確認しつつ、肢・知合同の授業を計画している。

（３）教育課程に関する課題

①知肢併置による教育課程編成及び実施上の課題

ア．２部門にそれぞれ３学部（小・中・高）があり、学部が計６つある。教育課程は、知的障害教育部門だけでも、高等部が２コース制のため、小・中・高で８つ、今年度より、高等学校の中に分教室が設置され、教育課程はさらに１つ増えたため、９つとなっている。それに伴い、事務量（作成する教育計画等）や運営上の複雑さ（調整する項目数・量）も増加した。

部門・学部間の共通理解を図るのに時間を要する場合がある。当該学部にとっては最善の計画であっても、他学部の理解・協力が必要となり、事前に打ち合わせを持つ等して、調整している。打ち合わせの会議数が多くなりがちである。

イ．肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒が、どちらの教育部門へ属した方がよいかについて検討が必要な場合には、入・転学前の校内就学指導委員会において検討している。当該児童生徒の教育的ニーズを踏まえた上で、教育環境としてどちらの部門がより適しているかを協議し、確認している。単一障害と重複障害の２つの教育課程がある部門・学部では、児童生徒の教育的ニーズとより合っているはどちらかという観点で検討したり、入・転学後、児童生徒の実態や状況が変化し、教育的ニーズが変容することも考慮したりして、その検討が難しい場合もある。

ウ．児童生徒数が増加傾向にあり、学習グループの数が多くなり、教室が不足している。学校全体の行事や特別教室の使用で制約を受けることがある。日課表に基づいて、学校施設（体育館、音楽室、美術室、調理室、プール等）の使用割当を調整しているが複雑である。各部門・学部の日課表の区切り時刻も異なるため、調整作業が繁雑になり、特別教室の効率的な使用が難しいことも課題の一つであり、毎年度、授業開始・終了時刻のすりあわせを試みている。

エ．各部門による専門性や必要度の違いから、全体研修のテーマ等の設定に関して難しさがああり、学校として共有化を図りづらい面がある。部門ごとにテーマを設定し、別々の会場において、研究・研修会を実施することもある。

②障害種ごとの教育課程編成及び実施上の課題

ア．肢体不自由教育部門

準ずる教育（Ⅰ類型）を中学部において実施するには、各教科等に担当教員が必要である。しかし、本校肢体不自由教育部門の教員のみでは、各教科等の免許保有教員がそろわず、部門を越えて知的障害教育部門で該当免許保有教員の協力を得て、指導・評価等を展

開・実施している。年度初めに、両部門の日課表をもとに担当教員の調整を、部門・学部を越え全校的に行っていた。すでに両部門の指導体制が整いつつある中での調整には時間を要し、本格的な指導に入る時期が遅くなる傾向にあった。

イ. 知的障害教育部門

高等部各コースの選択にあたっては、志願者本人、保護者とともに考えていく姿勢を持っているが、保護者が迷ったり、判断が難しいと感じたりするケースもあった。

また、教室数・広さ等、物理的な環境の制約から、学級及びグループ編成が難しくなる場合も考えられた。

開校当初は、学校見学会、入学者選抜日（前期は12月上旬）に、志願者本人・保護者を対象にコース制について説明し、1月下旬にコース希望票を提出することとしていた。3月上旬の入学説明会時までには所属コースを決定していたが、入学前のアセスメントや保護者との相談には、時間・回数に制約があり、入学後にコース変更検討の必要性が出てくるケースもあった。

（４）課題解決に向けての取組

①開校5年目を迎えての見直しの視点

教育課程については、小学部、中学部、高等部の指導が、系統的・発展的につながるよう、検証し改善していく必要があり、学部間だけでなく、学部内においても、各学年間のつながりがスムーズであることが必要である。また、児童生徒の教育的ニーズは、保護者や教員の願いと常に一致するとは限らない。教育的ニーズと保護者の願いが一致しない場合には、担任を中心に、保護者と面談を行い、児童生徒の教育的ニーズについて、改めて確認したり、指導の方向性について話し合いをしたりして、保護者の理解と協力を得られるように進めている。教育活動を展開する上では、とても大事な点であると押さえて取り組んでいる。

②知肢併置の教育課程編成のための校内組織、専門性、施設設備等の在り方

ア. 校内組織

(3) ①アで述べたように、教育課程の編成や見直しと併せて、具体的な日課表や特別教室使用割当について、部門・学部を越えて調整する必要があった。そこで、各部門・学部間の円滑な連絡・調整を行うための会として「総括、学部・コース長連絡会」を平成22年4月に正式に立ち上げ、開催することとした。そこでは、教育課程の見直し、日課表の検討、教室エリア・特別教室使用割当の調整等、次年度に向けての全校的な調整を行っている。このことで、日課表の始業・終業時刻のずれを最小限に抑え、特別教室等の効率的な使用を目指している。

イ. 専門性

本校には、医療ケア等が必要な児童生徒も在籍しており、看護師の資格を有する教員が自立活動担当教諭として配置されている。同様に理学療法士（PT）、作業療法士（OT）の資格を有する教員も配置されている。専門職として活用し、指導の充実を図っている。

看護師は主に肢体不自由教育部門の教育活動を、教員と連携しつつ支える役割を担っている。今年度より、知的障害教育部門にも医療ケア等を必要とする児童が転入してきたので、両部門において、医療ケア等についての検討がなされることとなった。

P T・O Tも、その高い専門性をもって、担任をサポートする形でかかわっている。具体的には、朝の会・給食指導の場面等多くの機会を捉え、児童・生徒と接点を持ちつつ、指導に携わっている担任からの質問に答えたり、アドバイスしたりしている。

(4) ②アで述べたように、「総括、学部・コース長連絡会」では、限られた施設設備をより効果的に使用するための調整を行った。児童生徒数の増加に対応するため、限られた数の教室だけでなく、教室に面した廊下やプレイホールも、場合によっては学習の場として活用することを検討した。また、特別教室使用割当の調整時には、スムーズに交替できるようお互いが準備・片付けの時間も活動の時間に含めて、計画・実施しあうことを確認した。

③各部門の専門性の共有及び活用

平成 21～22 年度、全校で取り組んだ「キャリア教育」研究は、お互いの教育課程について、教員同士が学び合うよい機会となった。肢体不自由教育部門における「キャリア教育」のとらえ方と知的障害教育部門におけるそれとは、共通する基本的な考え方がある一方、異なる部分もあり、研究を進めていく中で、両部門の教員がお互いの教育課程や、教育活動の中で大切にしていることについて理解し、各部門の専門性を共有するよい機会となった。

今後は各部門の専門性を活用していく視点で、指導体制や合同の授業の在り方等に検討を加えていくことが必要である。

④職業教育の見直し

本校は、学校教育目標に「自立と社会参加」をかけた、「生きる力」を育む教育課程を編成し、開校した。その当初から目指してきた「金沢のキャリア教育」と、実際に取り組んできている「職業教育」との関連を見直していた。その流れに、平成21～22年度には、神奈川県からの委託を受け「キャリア教育」をテーマとした研究への取組が加わった。

研究の進め方として、(3) ①ウで述べたように、部門ごとに研究・研修を進めたが、年に数回、全校研究として、講演会・研修会・報告会等を開いた。このことによって、他部門・学部の研究の進捗状況、教育課程の内容等について、共通理解を深めることができた。これは次に述べるように「キャリア教育」というテーマに、両部門が共通の主題として取り組むことができたからである。

肢体不自由教育部門には、いわゆる重症心身障害の児童生徒も在籍している。こうした本校がキャリア教育研究に取り組む意味は、単に職業観・勤労観を育む知的障害教育におけるキャリア教育ではなく、重度重複そしていわゆる重症心身障害の児童生徒までも含めた特別支援学校におけるキャリア教育はどうあるべきかを研究することにあつた。

すべての児童生徒が、支援を受けながら地域で将来自立し社会参加していけるようにするには、その基礎となる「生きる力」を、肢体不自由教育部門でも知的障害教育部門でも、小学部段階から意識していく必要があると考えた。

本校では2年間、キャリア教育をテーマに研究に取り組んできた。その中で、自立と社会参加のための「生きる力」を育てることこそがキャリア教育であると捉えた。「くらす（家庭生活）」「はたらく（職業生活）」「たのしむ（余暇生活）」のうち、あえて「働く」ことだけに限定しないライフキャリアの教育について研修を重ねながら、キャリア教育の視点を意識したり活用したりして、日々の授業を振り返り、課題を見出し、授業改善に努めてきた。

まだ、研究は緒についたばかりだが、重度・重複及びいわゆる重症心身障害の児童生徒をも含めた「特別支援学校におけるキャリア教育」について、全校で考えてきたことは、知的障害教育部門のキャリア教育においても役立つと考える。

⑤知的障害教育部門高等部コース分けの時期等

コース選択にあたり、保護者が迷ったり、判断が難しいと感じたりする場合は、十分な情報提供と相談の機会を設けて対応する方針である。

学校見学会、入学者選抜日（前期は12月上旬）に志願者本人・保護者を対象にコース制について説明し、コース制の主旨を促した上で、1月下旬にはコース希望票を提出し、3月上旬の入学説明会時までには所属コースを決定するが、それまでの間に必要に応じて、コース希望と教育的ニーズを確認するために、志願者及び保護者とも面談を実施することにした。この機会を活用し、保護者の願いを整理し、生徒自身の教育的ニーズに基づいた納得のいく選択となるように取り組んでいる。

また、成長、発達や障害の状態の変容のため、入学時と生徒の実態が変化する等し、コース変更を検討した方がよいケースもある。このような場合は、高等部1年生の学年末に、2・3学年次のコースについて保護者とともに検討し、再度学級編制を行うこともある。その際は、試行的に他コースの授業に参加したり、生徒との交流を図ったりして、より教育的ニーズに沿うよう工夫している。

（井上 昌士・麻薙 幹彦）

第9節 まとめ

第1節から第8節は、各研究協力機関における教育課程編成の実際に関する事例報告である。各校ごとに教育課程編成の特色、教育課程に関する課題、課題解決に向けての取組についてまとめたものである。これらの内容を踏まえて、研究協力機関における教育課程に関する課題について、概括的に以下の3点において整理した。

(1) 指導内容の一貫性、系統性に関する課題と課題解決の取組

「将来の長期的な見通しをもった系統性のある教育課程編成と幼・小・中・高と一貫性のある教育体制の整備」(盛岡視覚支援学校)、「障害に配慮した一貫性を図るための、学部間連携と教員間の共通理解」(千葉聾学校)、「各学部間の教育課程上のつながり」、では「教育課程の編成における各学部間や部門間のつながりの明確化」(早島支援学校)等、学部間及び複数の障害部門を持つ学校では部門間の連携が課題として挙げられていた。

課題解決の取組としては、「教育課程検討委員会」等の組織を活用しての教員間の共通理解の徹底(盛岡視覚支援学校)、研究部との連携により学部間連携と一貫性を図る取組(千葉聾学校)、学部間での各教科等の指導内容の系統性の見直し(香川中部養護学校)等が行われていた。

(2) 幼児児童生徒の実態の多様化への対応に関する課題と課題解決の取組

「習熟度グループ編成によるグループ数及び専門教科の教員数不足」(千葉聾学校)、「異なる疾患や学習履歴の違いによる教育課程の編成」(赤城養護学校)、「グループ別の指導及び高等部における教育課程の類型化」(香川中部養護学校)、「高等部における類型化の評価と改善」(協和養護学校)、「準ずる教育課程の実施に伴う各教科の担当教員の不足(肢体不自由部門)、高等部のコース分けの基準及びその指導内容」(金沢養護学校)等があった。知的障害特別支援学校や、知的障害部門をもつ学校では、高等部における教育課程の類型化に関する課題が共通して挙げられていた。

課題解決の取組としては、学部間、部門間の連携による担当教員の調整(千葉聾学校、金沢養護学校)、各類型における指導内容や指導体制等の改善及び効果の整理(香川中部養護学校、協和養護学校)等が行われていた。

(3) 専門性の向上及び維持・継承に関する課題と課題解決の取組

「新学習指導要領の理念の共有化・指導力向上を図るための教員研修の充実」(盛岡視覚支援学校)「職員異動に伴う聴覚障害教育における専門性が維持・継承されにくくなる状況」(千葉聾学校)、「肢体不自由特別支援学校の自立活動の指導に関する見直し及び自立活動を主とする教育課程における教科の位置付けの明確化」(江戸川養護学校)、「自立活動の指導と教科等の指導の関連を明確にした上での授業作り」(早島支援学校)等、障害種別の専門性や、自立活動等特別支援学校における専門性に関する内容が課題として挙げられていた。課題解決の取組としては、新任者研修や専門性ごとの研修の計画的な実施(千葉聾学校)、外部専門家による専門性に関する知識・技能を習得するための講義や実技研修の実施(江戸川養護学校、早島支援学校)等、校内研修会の在り方の工夫や外部専門家の活用等が行われていた。

(井上 昌士)

第4部

総合考察

本研究の当初の目的であった、特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の実態を明らかにするとともに、教育課程編成の在り方を検討することができた。

以下、(1) 質問紙調査、(2) 各学校の事例研究、(3) 研究協議会及び研究協力者の報告、から主要な事項を述べ、それらを踏まえて、(4) 次期学習指導要領の改訂に向けて必要と思われる検討事項、として述べ、最後に、(5) 本研究の課題と今後、について述べる。

1. 質問紙調査の結果から

<総論>

回収率が 80%を超え、本調査の重要性が広く認知されていることが分かった。また、各事項についての課題については、あえて選択式ではなく記述式にしたが、その記述率の高さや記述内容の充実からも、そのことが言える。

新学習指導要領で新たに加わった事項を含め、学習指導要領の全般を漏れなくカバーする調査であったことから、特別支援学校における教育課程編成の現状と課題も全般的に把握することができた。

(近年では、同様の質問紙調査を、平成 16 年(2004)に、盲聾養護学校(当時)に対して本研究所が実施したが、調査内容が学習指導要領の全般を漏れなくカバーする調査ではなかったこと、記述式の質問項目が少なく分析もより素朴であったこと、回収率が 68%と今回と比べて 12%ほど低かったことなどから、本調査のような本格的なものではなかった。)

全国調査は、平成 22 年 9~10 月に実施したが、新学習指導要領(平成 21 年 3 月改訂、平成 21 年 4 月から移行措置開始、平成 23 年 4 月から全面实施)に基づく教育課程編成が、その調査時点で着実にあるいは一部先取りした形で先行実施されていることが分かった。

その一方で、自由記述の記載から、新学習指導要領を踏まえて、どのように教育課程を編成していくのか、とまさに模索の段階である学校も見られた。

盲聾養護学校から特別支援学校へ制度転換したことで、知肢併置など複数の障害に対応する部門を設置する学校が増え、各学校の教育課程の編成が、かなり複雑化、多様化してきている実態が分かった。この結果、質問紙調査の実施や結果の分析そのものが困難になったことを改めて実感させられた。

このことは、逆に言えば、複数障害を併せ有する子どもへの対応が、より子に応じたものになってきているとも考えられる。

また、重複障害学級の作り、類型の作り等の教育課程編成において、障害種別で大きな特徴の違いがあることが改めて分かった。そして、主に記述式にした事項毎の課題に関する質問の回答の分析から、詳細で学校現場に直結した生々しい課題が浮き彫りになった。

<各論>

(1) 基本情報

特別支援学校への制度転換後の最初の学習指導要領改訂であったが、特別支援学校制度となって可能となった複数の障害種に対応する部門のある学校は、既に 175 校に上ることが分かった。その内、知的障害と肢体不自由の組み合わせ(いわゆる知肢併置)が 98 校と最も多いことが分かった。新たな制度を生かす取組が、知肢併置を始め多くの学校で見られることが分かった。

また、複数の障害種に対応する学校のうち、異なる障害種の教育課程編成の状況について回答のあった193校のうち、障害種ごとに教育課程編成を行っている学校は114校(59%)、教育課程が複数の障害種に対応している学校は42校(22%)であった。

(2) 教育課程編成

教育課程編成に関する検討部署としては、教務部が中心となり全校的に取り組んでいる実態が明らかになった。また、教育課程編成の課題として、「発達段階に応じた指導内容の検討」が最も多く、「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」、「(幼稚部)、小学部、中学部、高等部、(専攻科)における系統的な指導」が続いた。これらの課題は、いずれも、具体的実践の中で意識しておく重要事項と捉える必要がある。

(3) 個別の指導計画

個別の指導計画を活用した教育課程の改善が多くの特別支援学校で行われ、その中で、指導内容の充実が図られてきていることが示された。特に新学習指導要領の自立活動において新たに加わった「人間関係の形成」は、各校の意識が高いことが分かり、自立活動の指導の充実を図る上でのキーポイントとなると思われる。また、個別の指導計画の活用と教育課程編成との連動が、各学校種において共通の課題でもあることが示唆された。今後は両者の連動を具体的に進めていくことが重要である。

(4) 自立活動

自立活動の時間の指導の設定や各学部における自立活動の指導の担当者は、障害種によって状況が異なっていることが分かった。特に、知的障害教育においては、設定している割合が他の障害種の半分程度で、逆に、設定していない、あるいは、学部によって異なるなどの割合が特に高かった。

自立活動の指導の課題では、担当者の専門性の向上や専門性の高い教員の確保及び児童生徒の実態の多様化に伴う指導内容の設定の難しさが挙げられた。今後は、障害種に対応した専門性向上のための研修や個別の指導計画に基づいた授業研究会など、校内研修体制や指導体制の整備の必要性が示唆された。

(5) 交流及び共同学習

交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項として、「自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の実態」、「交流及び共同学習のねらいと活動のねらいの整合性」、「担当者間での打ち合わせ」を挙げており、担当者の目的意識を明確にもった活動が行われるよう努力していることがうかがわれた。

交流及び共同学習の課題として、「自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること」、「障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること」が挙げられていた。今後、指導のねらいや内容の側面から検討すべき課題として捉えられた。

(6) 重複障害学級

いずれの障害部門の重複障害学級においても「自立活動を主とした教育課程」を編成する学校が多かった。今回の調査では、編成の内訳は明らかに示せなかったが、重複障害の状態に応じた各教科等及び自立活動の編成の在り方を検討することが必要である。

知的障害部門の特別支援学校の重複障害学級においては、自閉症を併せ有する児童生徒が多いことが明らかになり、自閉症の教育内容や集団編制等の在り方についても検討を行

うことが必要である。

(7) 外国語活動

外国語活動は、先進的に取り組んでいる多くの工夫した実践がなされている実態が明らかになった。この活動の趣旨を全校的に確認し、今後は、中学部以後の外国語教育との関連を持たせる必要がある。このためこれまでの実践内容を教材や指導体制の検討を蓄積していくことが求められる。また、知的障害教育においては、中学部において外国語を選択できることや、その際には、外国語活動の内容を取り入れることが可能であることなどから鑑みて、指導の一貫性や系統性の視点から、小学部における外国語活動の指導の必要性や可能性について検討する必要がある。

(8) 訪問教育

週あたりの総指導時間は、300分～400分(年間10,500分～14,000分)でおおよそ同じ時間実施されていたが、一人一人のニーズを的確に把握して必要な指導や支援を行っていく特別支援教育の理念や基本的な考えを踏まえると、授業時数の確保については検討が必要である。

訪問教育は「自立活動を主とする教育課程」が多かった。また、課題として「指導内容の精選や教材・教具の工夫をすること」が挙げられており、実際の授業内容について一層の検討を加えることが重要である。

(9) 教育課程評価

教育課程の評価の方法は、総括的な評価を行っている学校がほとんどを占めた。また、その評価の観点として、指導目標の達成、個別の指導計画、指導計画の3点が挙げられた。しかし、その詳細については、明らかにされなかった。

2. 各学校を対象とした事例研究の結果から

特別支援学校8校への訪問調査の結果から、特に以下の3点について述べる。

(1) 指導内容の一貫性と系統性に関する課題

幼、小、中、高と各学部における指導内容の一貫性と系統性の重要を踏まえ、教育課程編成やその実施に取り組む学校がある一方、それを課題として検討を始める学校もあった。

(2) 幼児児童生徒の実態の多様化への対応に関する課題

教育課程の類型化、習熟度別グループ編制、コース分け、自閉症への対応を考慮した教育課程編成など、多様な取組が見られた。特に、知的障害を教育する特別支援学校では、高等部の類型化に関する課題が多く挙げられていた。

(3) 専門性向上に関する課題

自立活動の指導と各教科の指導との関係の明確化、自立活動主とする教育課程での教科の位置づけの明確化、その上での授業づくり、等を含む研修の必要性が挙げられた。

3. 研究協議会及び研究協力者の報告から

(1) 教育課程編成のパターン(いわゆる類型)に関する課題

(a)当該学年の教科等を学ぶ場合、(b)下学年あるいは下学部の教科等を学ぶ場合、(c)知的障害の教科等を学ぶ場合、(d)自立活動を中心に学ぶ場合、の4類型がよく知られているが、(a)(c)(d)の3類型で整理し、その上で、実態を踏まえ多様な工夫をすることも考え

られる。

(2) 学習評価及び指導の評価に関する課題

教育課程の実施では、学習評価及び指導の評価が適切に行われるよう工夫が必要である。

(3) 特別支援学校の特色ある教育課程編成に関する課題

教育課程編成を柔軟にできるので、さらに一層特色ある教育課程編成を期待したい。

(4) 知的障害教育における指導内容の課題

知的障害教育における、各教科の内容と自立活動の内容の違いの明確化が必要である。

4. 次期学習指導要領の改訂に向けて必要と思われる検討事項

以上の(1)(2)(3)を踏まえて、これらから直接考えられうる、これからの学習指導要領の改訂に向けて必要と思われる検討事項を挙げてみる。

・特別支援教育の理念と基本的な考えである、一人一人のニーズを的確に把握し必要な指導・支援を行っていくことを踏まえ、一層、弾力的な教育課程編成が可能になる仕組みを模索していくことが必要である。

・一方、既に、現行の特別支援学校の学習指導要領は、自由度が大きく各学校の実情によって特色ある教育課程編成が可能になっているので、各学校の先進的挑戦的な取組が期待される。

その上で、より具体の事項を以下に列挙する。

・教育課程の類型について、(a)当該学年の教科等を学ぶ場合、(b)下学年あるいは下学部の教科等を学ぶ場合、(c)知的障害の教科等を学ぶ場合、(d)自立活動を中心に学ぶ場合、の4類型がよく知られているが、(a)(c)(d)の3類型で整理し、その上で、実態を踏まえ多様な工夫をすることも考えられるのではないか。通常教育と比べて複雑と思われる特別支援学校の教育課程編成を、より単純で分かりやすいものにすることは、通常教育と特別支援学校における教育との接続を考えると、重要な検討事項だろう。

・通級による指導における取り出し指導の時間や、特別支援学級の通常学級の交流及び共同学習の時間の割合の検討を、一人一人の児童生徒の教育的ニーズを踏まえて設定していくが、同様に、訪問教育における訪問の時間数も児童生徒の教育的ニーズに応じて、一層弾力的に設定していくことが必要ではないか。

・教育課程編成やその実施・評価と、個別の指導計画の作成・実施・評価との関係を明確にしていく必要がある。

・特別支援学校の制度に転換し、複数の障害種を対象とする学校の設置が可能となり、そのような学校の数が増えてきているので、そのような学校における教育課程編成や実施の在り方を模索して行くことが必要である。

・知的障害教育における各教科の指導の内容と、自立活動で指導する内容との違いの明確化を一層進める必要がある。

・自閉症を併せ有する場合の教育課程編成の在り方について、具体的に検討する必要がある。(自閉症を併せ持つ児童生徒等は、知的障害を教育する特別支援学校のみならず、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱の各学校にも在籍することから、すべての特別支援

学校において)

5. 本研究の課題と今後

(1) 学校事例についての“丁寧”な質的研究の必要性

質問紙調査による全特別支援学校への調査により、複数障害種への対応がなされた学校も増えていることなどからも、各学校の教育課程の編成が非常に多様化してきていることが分かった。これは、特別支援学校制度になった後の最初の、学習指導要領改訂ということで、それを踏まえて各学校の工夫の実態が浮き彫りになった形である。

しかし、本研究では、具体的に、どのような教育課程編成が行われているか、その具体的実像を個別に把握するまでには至らなかった。

そこで、本研究に続き、各障害種別や複数障害種対応別など、いくつかの観点からの少し事例数を多くしての学校事例の丁寧な質的研究が必要であろう。

これにより、より具体の成果と課題を明らかにすることができるだろう。

(2) 教育課程の評価に関する研究の必要性

各特別支援学校は、文部科学省が示している学校評価ガイドラインなどを参考に、教育課程についても評価していくことになる。そして、教育課程の評価にあたっては、「教育課程の編成・実施の状況」「各教科等の指導計画とその評価」「個別の指導計画とその評価」「指導内容・方法等」が評価の対象となる。これらを踏まえて、各学校においては教育課程の評価が行われているが、その実態や課題が全体的に把握されているわけではない。

しかし、これらの事項の全体的把握は、まさに、現在の新学習指導要領を踏まえた教育課程編成の現状と課題を検討する際の重要な事項であるが、そのような把握はこれまでなされてきていない。

(3) 小中学校の「特別の教育課程」編成に関する研究の必要性

小中学校の通級による指導や特別支援学級における「特別の教育課程」の編成においては、特別支援学校の学習指導要領を参考にすることとされていることから、今回の新学習指導要領が小中学校の「特別の教育課程」編成にどのような影響を与えているかを把握する必要もあるだろう。なお、小中学校の通級による指導や特別支援学級における「特別の教育課程」の編成について、特定の障害に限らず全体的に把握するような調査は、本研究所ではこれまで行ってきていない。

(4) 諸外国の教育課程の比較研究の必要性

特別支援学校の教育課程の良さと拙さを明らかにするための方法の一つとして、諸外国の特別支援学校の教育課程との詳細な比較分析が必要であろう。成立過程、内容、編成方法、活用方法、様々な視点からの評価などの観点が考えられる。なお、本研究所においては、諸外国の教育課程について既に紹介されているが、国際比較は行われてきていない。比較対象の例として、英国の“P scales”が考えられる。

(柘植 雅義)

資料

資料 1 : 海外調査報告

イギリス南部の Special School におけるカリキュラムと指導の実際

(1) 目的

平成 19 年 4 月、特殊教育から特別支援教育に移行して 5 年目を迎える。現在、本邦では「障害者の権利に関する条約」の批准に向け、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会（以下、特別委員会と記す）において、インクルーシヴ教育システム構築に向けての特別支援教育の方向性、就学相談・就学先の決定の在り方、インクルーシヴ教育システムを推進するための人的・物的な環境整備、□教職員の確保及び専門性の向上のための方策の 4 つの観点から審議が進められているところである。

特別支援教育体制の構築・整備においては、諸外国での理念や取組を参考にしながら、わが国の実情に応じた制度設計を検討してきた。具体的には、特別支援教育の理念に謳われている一人一人の「ニーズ」という考えは、イギリスの「Special Educational Need (特別な教育的ニーズ) : SEN」から影響を受けている。また、特別な教育的ニーズコーディネーター (Special Educational Needs Coordinator: SENCO) を参考にした特別支援教育コーディネーターの設置も挙げられる。さらに、わが国のインクルーシヴ教育の方向性の検討にあたっては、欧米をはじめやオーストラリアやニュージーランド等の諸外国における障害のある子どもに関する施策について情報収集を行っているが、この中にイギリスのインクルーシヴ教育の動向についても重要視されている。

近年のイギリスでの障害のある人々に関わる施策としては、障害による差別の完全撤廃を示した Equality Act 2010 (2010 年平等法) の制定と特別な教育的ニーズ及び障害のある子どもの教育政策の見直しに関わる Green Paper (緑書) の発表が挙げられる。このようなイギリスの動向は、今後もわが国の特別支援教育の在り方を追求していくうえで様々な示唆を与えてくれると考えられる。

推進班 (教育課程) では、特別支援学校の教育課程編成の在り方に関する実際的研究の一環として、イギリスにおける特別な教育的ニーズのある子ども及び障害のある子どもへの教育施策の動向と、ロンドン及びサウサンプトン地区の Special School (以下、スペシャルスクール) におけるカリキュラムと指導の実際について情報収集することを目的として、教育関係諸機関の関係者との面談及び学校視察を行った。

(2) 出張期間

平成 22 年 12 月 10 日 (金) ~ 平成 22 年 12 月 19 日 (日)

(3) 渡航者

原田 公人 (教育研修・事業部 総括研究員)
柳澤 亜希子 (教育情報部 研究員)

(4) 調査内容

主に以下の 3 点について聞き取り調査及び情報収集を行った。

- ① SEN 及び障害のある子どもに関わる教育行政の動向
- ② スペシャルスクール (聴覚障害、自閉症) におけるカリキュラムと指導の実際
- ③ インクルージョンの動向

(5) 訪問先

Department for Education（以下、教育省）、スペシャルスクール5校、ウィンチェスター大学（教員養成大学）を訪問した。

【ロンドン】

- ・ 教育省
- ・ Mary Hare Grammar School（メアリー ヘア グラマー スクール：聾学校）
- ・ Knightsfield School（ナイツフィールド スクール：聾学校）

【サウサンプトン】

- ・ Tanners Brook Junior School（ターナーズ ブルック ジュニアスクール：通常の学校の中にある聴覚障害児童学級）
- ・ Great Oaks School（グレイト オークス スクール：自閉症のある生徒が在籍）
- ・ Oak Lodge School（オーク ロッジ スクール：自閉症のある生徒が在籍）
- ・ ウィンチェスター大学

(6) 訪問日程

訪問日	訪問先	
H22.12.13（月）	学校訪問 Mary Hare Grammar School for the Deaf.	ロンドン
12.14（火）	学校訪問 Knightsfield School	
12.15（水）	LA City Council 訪問 J.Wharton 氏（SEN inspector）面談 ウィンチェスター大学 A.Goddart 氏面談	サウサンプトン
12.16（木）	学校訪問 Tanners Brook Junior School Great Oaks School Oak Lodge School	
12.17（金）	Department of Education 訪問 N.Fulton (Head of SEN and Disability Frameworks Team) 面談	ロンドン

(7) イギリスにおける SEN 及び障害のある子どもに関わる教育施策の動向

イギリスにおける SEN や障害のある子どもに関わる教育施策の動向に関する情報収集を行うことを目的として、教育省で SEN に関する施策責任者である N.フルトン氏とイギリス南部サウサンプトン地区で実際に SEN の施策実行者でサウサンプトン市のインスペクターを務める J.ウォートン氏と面談した。J.ウォートン氏の紹介によりサウサンプトン地区の5校（聴覚障害、自閉症）のスペシャルスクールを訪問した。

①緑書（Green Paper）からみた SEN 及び障害のある子どもの教育に関する今後の展望

2011年3月9日に、教育省より緑書『支援と願い：特別な教育的ニーズと障害への新たな取組（Support and Aspiration: A new approach to special educational needs and disability）』が発表された。教育省のフルトン氏と面談を行った時期は、まさにこの緑書の作成作業が進められている最中であった。本報告では、当時、フルトン氏からの情報集及び既に発表されている緑書の内容を踏まえて、SEN 及び障害のある子どもに関わる今後の教育の展望について言及する。

政府が今回の緑書で明示している改革の重要な柱は、「早期発見と支援」、「保護者への権限の移譲」、「学習と評価」、「成人への準備」、「家族と共にあるサービス」の5点である。なお、緑書全体を通して謳われているのは、出生から成人を通して SEN や障害のある子ども（若者）、その家族と彼らを支える専門家を支援し、SEN のある子どもや障害のある子ども達の可能性を広げることである。そして、この構想を達成するために、現在のイギリスの複雑な官僚制度によってもたらされる SEN 及び障害のある子ども（若者）、その家族への支援提供において生じている弊害を解消すべく、SEN の判定書（statement）をもつ子どもとその家族に対しては、「教育・保健・保育」を一本化した制度のもとで支援を実施することが目指されている。なお、この改革で重要な柱として取り上げられている5つの柱（「早期発見と支援」、「保護者への権限の移譲」、「学習と評価」、「成人への準備」、「家族と共にあるサービス」）の中で言及されている目標は、以下の通りである。



写真1 教育省の外観

□「早期発見と支援」

SEN 及び障害のある子どもとその家族にとって早期に適切な対応や介入が行われることは、子ども達の可能性を拡げ、よりよい生活を支援するうえで重要である。

緑書では、早い段階（2歳から2歳半）で子どもの障害を発見し、全ての子どもが質の高い幼児教育や保育を利用可能となること、さらに、SEN の判定書をもつ子どもや学習困難のある子ども及び若者に対しては、2014年までに出生から25歳まで「教育・保健・ケアプラン」という一本化された評価を導入することが言及されている。

□「保護者への権限の移譲」

保護者は子どもの最大の理解者であり、彼らにはわが子に提供される支援やサービスについて決定権が与えられることは重要であるが、そうでないのが現況であ

る。保護者の影響力を拡大し、彼らが信頼できるシステムを構築するために、保護者に子どもに必要な支援に関する権利が委譲され、必要な資金援助や選択権が与えられる。また、明確な情報提供及び情報開示、アカデミーやフリースクールを含めた学校選択権と地方当局（LA）と保護者の和解調停のためのシステム、加えて保護者が休息をとれる支援システムの構築が挙げられている。

□「学習と評価」

政府の白書『The importance of teaching（教育の重要性）』において、全ての子どもは、在籍する学校が通常の学校あるいは特別な環境のいずれであっても、彼らの能力が確実に、また、最大限に活かせるよう世界水準の教育が提供されるべきであることが言及されている。しかしながら、現実には、SENや障害のある子どもは仲間からいじめや排除を受けることが少なくなく、彼らは自分たちの障害が正しく理解された環境の中で教育を受けることを望んでいる。

この問題に対して、緑書では全ての子どものニーズを満たすために学校が柔軟性をもつこと、教員は全ての子どもの発達を支援するための計画を立案し、学習においては学校内で可能な限り支援する態勢を整備するよう述べている。これに関わって、現在、実施規則（Code of Practice）に規定されているスクールアクション（学校内で特別な対応を行う）とスクールアクションプラス（外部専門家も含めて特別な対応を行う）を一本化し、学校を主体とした評価システムを導入することが提案されている。

また、スペシャルスクールについての言及もなされている。具体的には、スペシャルスクールは、通常の学校や他のスペシャルスクールに在籍する子どもの教育や学習状況を支援する専門的知識やサービスを共有することが求められている。加えて、優れた実践次第では、スペシャルスクールがアカデミーとなる機会が与えられること、保護者や地域がフリースクールとしてスペシャルスクールを設立することが可能になることが述べられている。

□「成人への準備」

青年期の SEN や障害のある若者は進学先が限定され雇用機会が少ないにもかかわらず、そのための支援が不足しているために就職ができない状況にある。また、児童から成人への移行期において医療サービスが提供されていないために若者の健康を悪化させる等、成人期への移行に関わる問題点が指摘されている。これらに対して、緑書では、義務教育終了後の 16 歳の若者に質の高い職業訓練や就業した職業に関連した訓練を準備すること、また、16 歳以上の障害のある若者に対して家庭医による定期検診を行うことを挙げている。

□「家族と共にあるサービス」

家族が必要としている支援やサービスが提供されていないという現状を鑑み、家族が信頼して、自ら管理できるサービスを提供することを目指す。このために、地方当局と地域の医療サービス機関には、個々の家族に適切なサービスの選択とはどのようなものであるかについて情報を提供し、地域を中心とした SEN や障害のある子ども（若者）とその家族への支援を実行する権限が与えられ、自由裁量のもとで家族と協働していくことが示されている。

以上、緑書で明示された内容についての今後の展開としては、2010年9月から各地方においてそれらが実現可能であるのか、どのように実現するのか、その具体の調査を進めている。この結果を踏まえて、2012年5月には必要に応じて法改正や新たな教育法の制定に着手する見込みとなっている。

その他、SEN及び障害のある子どもに関わる施策についてフルトン氏が言及していたことは、学習困難のある子どもの判定の問題である。河合（2010）によると、イギリスでは判定書の作成システムを確立した1980年代と1990年代にSENを構成する概念が不明確であるとの問題提起がなされ、その後1994年に発表された実施規則においてSENのある子どもを特定するシステムが確立し、客観的な評価が可能となっている。しかしながら、学習困難のある子どもについては、教員によって子どもが抱える困難の程度の捉えがまちまちであり、学習困難とされる子どもの数が増加しているとのことであった。この理由には、教師の教え方すなわち教員の教える力量や質に問題があるのではないかと指摘がなされているとのことであった。加えて、ワトソン氏によると学習困難は貧困との関連性が高いことが指摘されており、サウサンプトン地方当局では貧困家庭の子どもの学習状況やその要因について調査を進めていく予定であるとのことであった。

一方、フルトン氏は、緑書の「成人への準備」に関連して、障害のある子どもの職業教育の課題についても言及していた。SENや障害のある若者においては、職業に必要な技能や能力が身についておらず、就職が難しいことが問題視されているとのことであった。そのため、仕事に結びつく職業訓練の内容の検討が必要であると述べていた。

②インクルージョンの今後の方向性

今回発表された緑書（2011）には、インクルージョンについては明記されていない。一方で、障害について専門性のある学校としてのスペシャルスクールの役割と存在意義については、明記されている。

1997年に発表された緑書でインクルージョンの促進が謳われ、インクルージョンの推進とともにスペシャルスクールが次々と廃校となりその数が減少していったが、その後、保護者から専門的な教育を受けるスペシャルスクールの必要性が主張され、必要以上に廃校にしないことになった。今回発表された緑書では、保護者や地域がフリースクールとしてスペシャルスクールを設立することが可能であることが述べられており、今後はその数が増加していくのではないかと推測される。

このように、イギリスでは、通常の学校で教育を受けることを一義としていない。SEN及び障害のある子どもの能力が確実に、最大限に活かせるカリキュラムを提供すること、最善の環境のもとで彼らが周りの子ども達と共に活動するという考えに則ってSEN及び障害のある子どもへの教育が展開されている。

以降では、聴覚障害のある子ども及び自閉症のある生徒が在籍するスペシャルスクールでの実践を紹介する（Tanners Brook Junior Schoolは聴覚障害児童学級であるため、本報告では割愛する）。

(8) スペシャルスクールにおけるカリキュラムと指導の実際

①聾学校における指導の実際

ア. Mary Hare Grammar School for the Deaf

(Newbury Berkshire RG14 3BQ)

イギリスでは通常の教育において初等教育を11歳で卒業した子どもは、中等学校へと進学していく。中等学校は3種類（コンプリヘンシブスクール、パブリックスクール、グラマースクール）ある。

コンプリヘンシブスクールは無試験かつ共学制の総合中等学校で、主に就職を目的に広範囲の中等教育を受けている。パブリックスクールは、選抜制・全寮制の私立学校である。イギリスでは少ないとされる大学進学を主に目的としている。

グラマースクールは選抜制の公立校で、11歳から18歳までの子どもを対象に学力教育を行い、進学や就職を目的としている。Mary Hare校は、聴覚障害教育を行う中等学校である。

a. 学校概要

Mary Hare校は、1916年に創立され、寄宿舎のある男女共学の聾学校である。中等学校であるが、5歳から19歳までを対象とし、約230人が在籍し、総合的な学校である。高等部は、広大な敷地内に、ホール、男子用ペンション、芸術デザイン・センター、音楽療法センター等を設備し、聴覚管理や音楽療法の専門家を配置している。教育理念として、卒業後の完全なる自立を掲げ、The Burwood CentreやMary Hare Hearing Centresというセンターを設置し、家族支援や聴覚評価を行っている。

高等部では大学進学コースを設置している。Mary Hare校は、中等教育で行われているGCSEとAレベルでの教育をしており、いわゆる、「対応の教育」がなされている。卒業生の多くは大学や他の専門学校に進学する。

Mary Hare校のコミュニケーション手段は、聴覚口話法で、手話での授業は行われていない。

b. 指導の実際

全教室に、FM補聴システムが配備され、教卓には聴覚機器の調整ボックスが置かれ、生徒の補聴状態を管理している。更に、PCやプロジェクターがあり、教師はそれらの機器を駆使して授業を進める。始業時間は8:30、終業時間が17:20と、生徒にとってはかなりハードな内容となっている。特に、毎日グループと個別のセラピーを行うセッションがあり、この中では聴力測定、補聴器調整、発音指導を始め、カウンセリングも行っている（写真2）。

また、聾学校の授業形態の特色の一つである教師を中心として生徒がその周りに位置する、いわゆる、馬蹄形での授業を行い、生徒が視覚面からも情報収集ができるように配慮している（写真3）。

生徒の多くは人工内耳装用児の他、高度難聴児で構成されているが、授業参観を通じて、教師の話すテンポや授業内容のスピードが速いという印象をもったが、生徒達はそれほど苦になっていない様子であった。教師の説明によると、Mary Hare校の生徒達は毎日課される予習（宿題）に真面目に取り組んでいるとのことであったが、学習集団として連帯感の元、それぞれの進路目標を明確にもち、それに向かって努力し

ている。生徒に対してインタビューをしたが、一様に Mary Hare 校での生活（授業や仲間）に満足していると答えていた。

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday
08.15				
08.30	Max Taucher	Staff Briefing	Khalid Jumah	Staff Briefing
L1 (8.50-9.30)	Angelle Essuman	Preparing SLT resources for Tuesday	Preparing SLT resources for Wednesday	Preparing SLT resources for Thursday
L2 (9.30-10.10)	Taha Rahim			
L3 (10.30-11.10)	Preparing SLT resources for Monday	Department Meeting	English 7G	English 7KP
L4 (11.10-11.50)	Andrew Tolmie			
L5 (11.50-12.30)	English Planning with LM	Sam Fincham	Adam Luisi-Ayers	Supervision
L6 (12.30-13.10)	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
13.30	Miss Toomey's Year 8 Group	Year 10 Group (LEGS)	Year 7 group	Khalid Jumah (20 min)
13.50				Max Taucher (20 min)
14.10	Preparing resources for English	Preparing SLT group resources	Speech Intelligibility Ratings	Preparing SLT group resources
L7 (14.30-15.10)	Completing case notes for morning sessions	Fahima Hussain	Completing case notes and English notes for morning sessions	Completing case notes and English notes for morning sessions
L8 (15.10-15.45)		Alex Butcher		
16.20	Daiki Shirasugi	Sam Dunstan	Tara Wilkinson	Sam Dunstan
16.40	Maia Pavord	Samuel Georges	Maia Pavord	Samuel Georges
17.00	Owen Rowley	Jessica Nijer	Owen Rowley	Jessica Nijer
17.20	Natasha Lumley	Cameron Levy-Pollock	Natasha Lumley	Cameron Levy-Pollock

写真2 個別の言語セラピー表



写真3 高等部 物理の授業

イ. Knitghtsfield School

(Welwyn Garden City Hertfordshire AL8 7LW)

a. 学校概要

Knitghtsfield 校は、1953 年に創立され、寄宿舎のある男女共学の聾学校である。11 歳から 18 歳まで 54 人が在籍している（寄宿舎生は 7 名）。

高等部では大学進学コースを設置している。Mary Hare 校とほぼ同様に GCSE と A から C レベルでの教育をしており、障害を併せ持った生徒も在籍している。

Knitghtsfield 校のコミュニケーション手段は、聴覚口話法で、Mary Hare 校と同様に学校全体で最新の補聴システムを導入している。オーディオロジストを配置し、聴力評価や補聴器のイヤモールドも学校で制作している。

b. インクルージョン

Knitghtsfield 校はインクルージョンの推進を特徴としている。Monk Walk College という総合学校が近隣し、生徒の単位認定を含めた連携をしている。

Knitghtsfield 校の全生徒が、Monk Walk College のグループと体育や芸術の授業に参加している。Knitghtsfield 校がある Welwyn Garden City では、それぞれの学校（教育機関）が連携する、コンソーシアム構想を立ち上げ、できるところから積極的に展開している。校長の L.M. リース氏からは、「インクルージョンの推進に際しては、生徒のニーズを満たすために必要不可欠であり、各機関の専門家同士が互いに強いパートナーシップを築くことが含まれるものである」との説明を受けた。

c. カリキュラム

Knightsfield 校のカリキュラムは、ナショナルカリキュラムの全科目をカバーしている。聴覚障害教育の専門科目を取得した教師により、少人数による学級編成で指導が行われている。全生徒に対し、キーステージ3の評価を得ること、及び卒業までに様々な認定資格を取得することを目指している。このためのコンピュータや芸術など様々な課外活動を取り入れている（写真4）。



写真4 少人数学級編成で指導

また、生徒に対しては、7年から思考スキル（Thinking Skills）を重視し、カリキュラム全体で「6色ハット（Six Thinking Hats）発想」を行うように指導される。6色ハット発想とは、生徒が構造化された方法で思考を整理するのに有効な6点をあげ、それぞれの色の帽子は、思考の異なるタイプを意味し、それぞれが思考にとって重要であることを表現している。

- （White Hat: facts and information、
- Red Hat: feelings and emotions、
- Yellow Hat: positives and advantages、
- Black Hat: problems and disadvantages、
- Green Hat: possibilities and alternatives、
- Blue Hat: organising and planning）

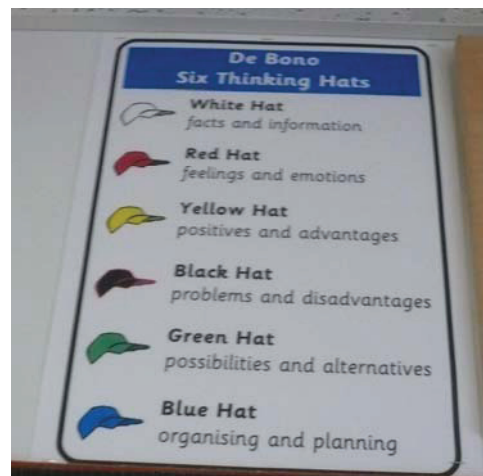


写真5 6色ハット（Six Thinking Hats）発想

Knightsfield 校では、全生徒の IEP（個別教育計画）を校長室に一括保管している。校長は、全生徒の学習進度をチェックするだけでなく、教師が記入する指導内容等についてのコメントをチェックする。これにより、生徒の指導方針について教師と共通理解を図るために活用している（写真5）。

② 自閉症のある児童生徒が在籍するスペシャルスクールの指導の実際

今回、訪問したサウサンプトンの2校のスペシャルスクールは、自閉症に特化した学校ではなく、重度の学習困難等の障害のある児童生徒も在籍する。以下では、訪問

した2校で取り組まれている自閉症のある児童生徒への指導や配慮の実際について報告する。

ア. Great Oaks School

(Vermont Close, Southampton, SO16 7LT)

Great Oaks 校は、自閉症スペクトラム障害や言語障害、学習困難のある 11 歳～18 歳の生徒 134 名が在籍する中等学校である。在籍する生徒のうち 30～40 名は、自閉症スペクトラム障害のある生徒であり、このうち 10 名は重度の学習困難がある。

Great Oaks 校では、ナショナルカリキュラム (National Curriculum) に基づきながら特に「コミュニケーション」、「読み書き」、「数学」、「ソーシャルスキル」の指導に力を注いでいる。また、芸術活動を通して、生徒の自尊心や自信を高める教育を行っており、その実践が認められ 2010 年には芸術分野での Specialist School として認可を受けている。また、Great Oaks 校では生徒の自尊心や自身を高めるために毎月、学習等での活動で努力した生徒を表彰し、彼らの動機付けを高めるように努めている (写真 6)。



写真 6 表彰された生徒の掲示

a. 環境設備

Great Oaks 校には、ソフトプレイルーム (写真 7)、センサリールーム (写真 8)、屋内プール (写真 9) が設備されている。これらは、感覚統合療法や水泳療法の一環で用いられている。また、ソフトプレイルームやセンサリールームは、生徒が情緒を安定させるための空間としても使用されており、生徒によっては授業の合間にこれらの部屋で気持ちの立て直しやリフレッシュを行っている。



写真 7 ソフトプレイルーム

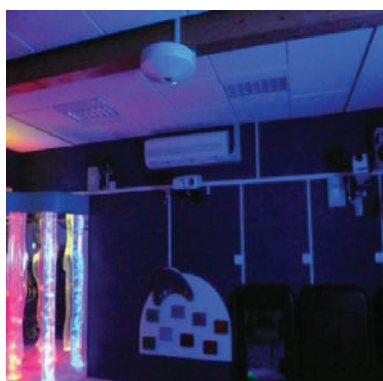


写真 8 センサリールーム

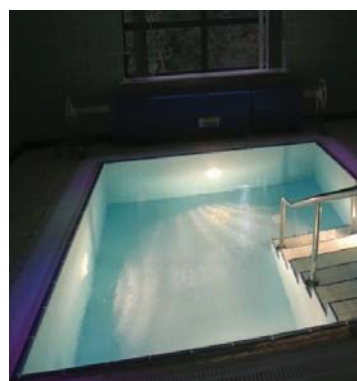


写真 9 屋内プール

b. 指導の実際

Great Oaks 校では、学年ごとに毎日の学習の内容とその学習でキーワードとなることばを掲示し、子ども自身がその日に何をするのか確認できるようにしていた (写真 10)。

Great Oaks 校は、小集団による指導を中心としている。活動によって参加できない生徒は、教室内の個別ブースで自主学習を行っている。ただし、このような場合であっても、教師はブースにいる生徒の様子を常に把握できる位置に座り、ブースにいる子どもに対して指導者はことばかけをし、周りの子ども達にも彼女（彼）がブースで今、何をしているのか伝えており、お互いが同じ環境で学んでいることを意識させるようにしていた（写真 11）。



写真 10 当日の学習のキーワード



写真 11 小集団活動の様子

Great Oaks 校では、「コミュニケーション」の指導においてマカトン法を用いていた（写真 12）。

マカトンの指導にあたる教員は、協会よりその資格が認められた者が担当していた。ただし、指導にあたるのは資格のある教員であるが、廊下にはマカトン法によるコミュニケーションのパターンを示した写真が掲示されており、その他の教員や子ども達はその表出方法を共有できるようにされていた。



写真 12 コミュニケーション指導の様子

c. 地域との連携

Great Oaks 校では、地域の他のスペシャルスクールと連携を図り、地域の施設に関する情報や専門的な知識を共有していた。また、卒業後を見据えて地域のカレッジや保護者との連携を密にしており、生徒が地域で暮らし、地域との結びつきを念頭に入れ、教育活動の中で地域の公共スポーツ施設を利用していた。

イ. Oak Lodge School

(Roman Road, Dibden Purlieu, Southampton, SO45 4RQ)

Oak Lodge 校（写真 13）は、11～16 歳の自閉症スペクトラム障害、AD/HD のある生徒約 150 名が在籍する中等学校である。在籍生徒のうち 70 名が、自閉症スペクトラム障害の診断を受けている。Oak Lodge 校は、applemore（アップルモア）という工科の高等教育のカレッジと高機能自閉症やアスペルガー症候群の生徒が通う Oakmore centre（オークモアセンター）と同敷地内にあった（写真 14）。



写真 13 Oak Lodge 校外観



写真 14 校内案内図

a. Oak Lodge School における環境設備と指導の実際

Oak Lodge 校でも、Great Oaks 校と同様に、小集団による授業を行っていた。

教室内（写真 15）では、照明の明かりが刺激となり活動に集中できない生徒がいるため、その生徒の座席付近の照明の明度を落とすといった環境面への配慮が行われていた。

上述した Great Oaks 校では、毎日の学習の内容とそのキーワードを掲示していたが、Oak Lodge 校では学習に関わる、または用いられることばをキーワードとして掲示している（写真 16）。

また、写真 17 のように、あることばから派生することばを図式化し、ことばやその意味を拡充化させていく指導が行われていた。



写真 15 教室環境への配慮

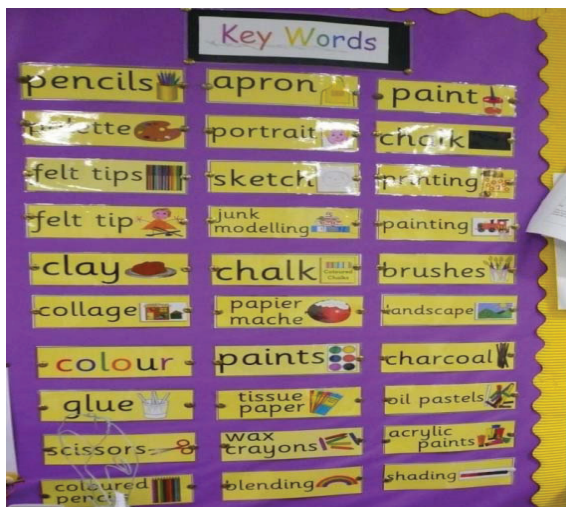


写真 16 学習で使用されるキーワード

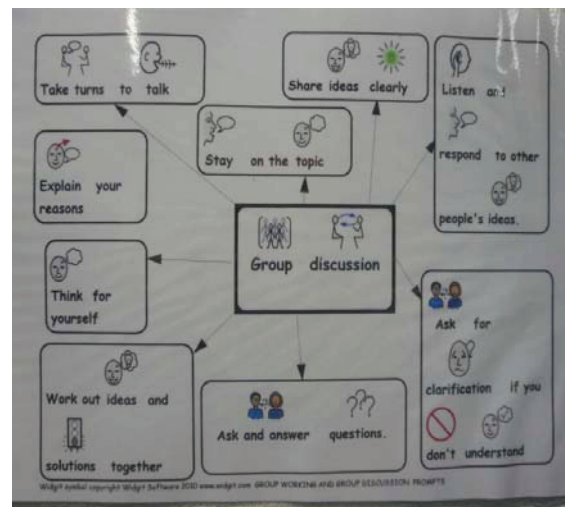


写真 17 ことばの概念図

b. Oakmore centre における指導の実際

Oakmore センターには、高機能自閉症やアスペルガー症候群の生徒 15 名が通っていた。生徒は、同敷地内にある applemore カレッジに「数学」や「ICT」の講義を受講しており、Oakmore センターでは個別化された指導プログラムに基づいて「読み」、「書き」、「ソーシャルスキル」、「コミュニケーション」の指導を受けていた。

Oakmore センターの職員は、生徒の指導の他に保護者への支援、Oak Lodge 校と applemore カレッジの教員への自閉症スペクトラムに関する研修の実施、地域の中等教育学校への巡回指導、地域での課外活動等を行っていた。

③自閉症スペクトラム障害のある子どもの教育の課題

教育省のフルトン氏とウィンチェスター大学教授ゴダッド氏に、イギリスにおける自閉症スペクトラム障害のある子どもへの教育上の課題について話をうかがった。

フルトン氏によると、自閉症スペクトラム障害のある子ども達は、一人一人の子どもの実態が様々であるため、知的障害の有無で在籍する学校を判断するのではなく、多様な教育の場（通常の学校、ユニット、スペシャルスクール）を想定することが大切であると指摘していた。そして、自閉症スペクトラム障害のある個々の子どもにとって、どの教育環境がその子どもの潜在的な能力を最も伸ばしていくことができるのかを考え、指導態勢や指導内容に多様性と柔軟性をもたせることが重要であると述べていた。

一方、SENCO として自閉症スペクトラム障害のある子どもの指導にあたっている教員への研修に携わっているゴダッド氏は、自閉症スペクトラム障害のある子どもへのコミュニケーション指導では、絵カード等による視覚的な教材を用いた指導だけではなく、早期から言語指導を重視していくことの必要性を述べていた。

また、自閉症スペクトラム障害のある子ども達への指導においては、「自閉症スペクトラム障害のある子ども」ではなく、まず「その子自身」を理解することが重要であると強調していた。そして、自閉症スペクトラム障害のある子どもの指導者におい

ては、必要な知識やスキルの専門性を上げていくことともに、指導者の自閉症に対する意識を変えていくことも必要であると指摘していた。

(9) まとめ

この度のスペシャルスクール等への訪問調査を通して、以下の点が参考になった。

- ①スペシャルスクールとしての障害についての専門性ととも、教科指導における指導力が高いこと。
- ②組織的に子どもの指導のねらいや指導方法、個々の子どもの学習評価が進められていたこと。
- ③IEPにより、子ども一人一人の指導目標や方法が明確にされ、保護者と共有化が図られていたこと。
- ④個々の子どもの能力を最大限に伸ばし、彼らの動機づけや自己有用感を高める学習環境の整備や学習内容の精選等の工夫がなされていたこと。
- ⑤言語活動及び思考力の育成を重視した指導がなされていたこと。

文献

Department for Education (2011) Green Paper. Support and Aspiration: A new approach to special educational needs and disability.

Department for Education. DfE: Children with Special Educational Needs 2010: an analysis(<http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/STA/t000965/index.shtml>) (2012年1月15日)

河合康(2010)第8章特別支援教育制度革新の基本構想.平成18年度～平成21年度科学研究費補助金基盤研究A研究成果報告書「特殊教育とインクルーシヴ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究」.155-191.

Bercow, John, Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008) : Bercow Review of Services for Children and Young People (0-19) with Speech, Language and Communication Needs

(原田 公人・柳澤 亜希子)

資料 2 : 千葉県立千葉聾学校教育課程表

幼稚部教育課程表

領域 学年	健 康	人間関係	環 境	言 葉	表 現	自立活動	合 計
3 歳	6 6 0						6 6 0
4 歳	6 6 8						6 6 8
5 歳	6 5 2						6 5 2

小学部教育課程表

各 教 科 等		学 年					
		1	2	3	4	5	6
各 教 科	国 語	3 0 6	3 1 5	2 3 0	2 2 8	1 8 0	1 7 5
	社 会	/	/	7 0	8 7	9 5	1 0 5
	算 数	1 3 6	1 7 5	1 7 5	1 7 5	1 7 5	1 7 5
	理 科	/	/	9 0	1 0 5	1 0 5	1 0 5
	生 活	8 5	8 8	/	/	/	/
	音 楽	6 8	5 2	5 5	5 3	5 0	5 0
	図 画 工 作	5 1	7 0	6 0	5 2	5 0	5 0
	家 庭	/	/	/	/	6 0	5 5
	体 育	1 0 2	1 0 5	9 0	1 0 5	9 0	9 0
	小 計	7 4 8	8 0 5	7 7 0	8 0 5	8 0 5	8 0 5
道 徳		3 4	3 5	3 5	3 5	3 5	3 5
外 国 語 活 動		/	/	/	/	3 5	3 5
特 別 活 動	学 級 活 動	3 4	3 5	3 5	3 5	3 5	3 5
	児 童 会 活 動						
	学 校 行 事	(34)	(35)	(35)	(35)	(35)	(35)
	小 計	3 4	3 5	3 5	3 5	3 5	3 5
自 立 活 動		3 4	3 5	5 0	5 2	3 5	3 5
わ く わ く タ イ ム		/	/	5 5	5 2	7 0	7 0
総 計		8 5 0	9 1 0	9 4 5	9 8 0	1015	1015
備 考							

※ () 内の時数は、授業時間数に加えない。

中学部教育課程表

各教科等		学 年			
		1	2	3	
各 教 科	必 修 教 科	国 語	1 4 0	1 4 0	1 4 0
		社 会	1 0 5	1 0 5	1 4 0
		数 学	1 4 0	1 0 5	1 4 0
		理 科	1 0 5	1 4 0	1 4 0
		音 楽	4 5	3 5	3 5
		美 術	4 5	3 5	3 5
		保健体育	1 0 5	1 0 5	1 0 5
		技術・家庭	7 0	7 0	3 5
		外 国 語	1 4 0	1 0 5	1 4 0
	選択教科	英 語		3 5	
小 計		8 9 5	8 7 5	9 1 0	
道 徳		3 5	3 5	3 5	
特 別 活 動	学 級 活 動		3 5	3 5	3 5
	生 徒 会 活 動		(3 5)	(3 5)	(3 5)
	学 校 行 事		(3 5)	(3 5)	(3 5)
	小 計		3 5	3 5	3 5
自 立 活 動		3 5	3 5	3 5	
総合的な学習の時間		5 0	7 0	3 5	
総 計		1 0 5 0	1 0 5 0	1 0 5 0	
備 考					

※ () 内の時数は、授業時間数に加えない。

高等部 普通科

各教科・科目		学年			科目ごとの履修単位数		
		1	2	3			
必修科目	国語	国語総合	4			4	
		現代文		3	3	6	
		国語表現Ⅱ		2	2	4	
	地理歴史	日本史A	2			2	
		世界史A		2		2	
	公民	現代社会			2	2	
	数学	数学Ⅰ	3	2		5	
		数学Ⅱ			4	4	
	理科	理科総合A	2			2	
		理科総合B		2		2	
	保健体育	体育	3	2	2	7	
		保健	1	1		2	
	芸術	音楽Ⅰ	□	□		3	
		美術Ⅰ	□	□			
	外国語	英語Ⅰ	3			3	
		英語Ⅱ		4		4	
		ライティング			3	3	
	家庭	家庭総合	2	2		4	
		家庭情報処理		2		2	
	情報	情報A	2			2	
福祉	社会福祉制度			1	1		
選択科目	国語	国語演習	□	1		1	
	数学	数学演習					
	英語	英語演習					
選択必修科目	外国語	リーディング			□	2	
	商業	簿記		□	2		
	地理歴史	地理A		□	2		4
		日本史B				□	
	理科	化学Ⅰ				□	2
	数学	数学A				□	2
公民	政治・経済						
総合的な学習の時間			1	1	1	3	
自立活動			2	2	2		
特別活動	ホームルーム活動		1	1	1	3	
	生徒会活動		(1)	(1)	(1)	3	
	学校行事		(1)	(1)	(1)		
週あたりの総時間数			30	30	30		
履修総単位数			28	28	28	84	

※2年次に地理Aを選択した場合は、3年次に必ずリーディングを選択すること。

※1年次に選択した芸術科目は、そのまま2年次も履修する。

※特別活動の「生徒会活動」「学校行事」はあわせて1単位相当の活動を行う。

専攻科 理容科

区 分	科 目	理容科		科目ごとの 履修単位数
		1	2	
必 修 科 目	国 語 一 般	2	2	4
	保 体 一 般	2	2	4
	文 書 デ ザ イ ン		2	2
	課 題 研 究	2		2
	情 報 処 理	2		2
	情 報 演 習		2	2
	ビ ジ ネ ス 基 礎		2	2
	簿 記		2	2
	関係法規・制度	1		1
	衛 生 管 理	1		1
	理 容 保 健	1		1
	理 容 文 化 論	1		1
	理容の物理化学	1		1
	理 容 技 術 理 論	1		1
	理 容 運 営 管 理	1		1
	エステティック技術		2	2
	理 容 実 習	11		11
	理 容 総 合 技 術		12	12
必修科目単位数（合計）		26	26	52
職 業 基 礎		1	1	2
職 業 実 習		(2)	(2)	
聴 覚 障 害 学		2	2	4
特 別 活 動		1	1	
週 当 た り の 総 時 間 数		30	30	
履 修 総 単 位 数		29	29	58

※職業実習は必要に応じて必要時数行う。

小学部（重複学級）

各教科等		学 年						
		1	2	3	4	5	6	
各教科等を 合わせた指導	日常生活の指導		175		175	175	175	
	遊びの指導							
	生活単元学習		175		175	175	175	
教科別の 指 導	生 活							
	国語（ことば）		140		140	175	175	
	算数（かず）		105		140	157	140	
	音 楽		70		70	70	70	
	図 画 工 作		70		70	70	70	
	体 育		105		105	88	88	
	小 計		490		525	560	543	
領 別 の 指 導	道 徳		※		※	※	※	
	特 別 活 動	学 級 活 動		35		35	35	35
		児 童 会 活 動						
		学 校 行 事		(35)		(35)	(35)	(35)
		小 計		35		35	35	35
自 立 活 動		35		70	70	87		
わくわくタイム								
授業時数合計()内は含めない			910		980	1015	1015	
備 考		※日常生活の指導に道徳を含める。						

中学部（重複学級）

各教科等		学 年			
		1	2	3	
各教科等を 合わせた指導	日常生活の指導	175	175	175	
	生活単元学習	105	105	105	
	作業学習	140	140	140	
教科別の 指導	国 語	140	140	140	
	数 学	140	140	140	
	音 楽	70	70	70	
	美 術	70	70	70	
	保健体育	70	70	70	
	小 計	490	490	490	
領 域	道 徳	※	※	※	
別 の 指 導	特 別 活 動	学級活動	35	35	35
		生徒会活動	(70)	(70)	(70)
		学校行事	(35)	(35)	(35)
		小 計	35	35	35
	自 立 活 動	35	35	35	
チャレンジタイム		70	70	70	
授業時数合計（ ）内は含めない		1050	1050	1050	
備 考		※日常生活の指導に道徳を含める。			

高等部（重複学級）

各教科等		学 年		
		1	2	3
各教科等を 合わせた指導	作 業 学 習	3 8 5	4 2 0	4 2 0
	生活単元学習			
教 科 別 の 指 導	国 語	1 4 0	1 4 0	1 4 0
	数 学	1 0 5	1 0 5	1 0 5
	美 術	7 0	7 0	7 0
	保 健 体 育	1 0 5	7 0	7 0
	情 報	3 5	3 5	3 5
	小 計	4 5 5	4 2 0	4 2 0
領域別 の指導	自 立 活 動	7 0	7 0	7 0
	特 別 活 動	7 0	7 0	7 0
総合的な学習の時間		7 0	7 0	7 0
総 計		1 0 5 0	1 0 5 0	1 0 5 0
備 考				

資料 2 : 岩手県立盛岡視覚支援学校教育課程表

(1) 幼稚部

	健康	人間関係	環境	言葉	表現	自立活動	合計
4 歳児	5 領域と自立活動を総合的に実施する (10)						20 時間
5 歳児	5 領域と自立活動を総合的に実施する (10)						20 時間

() は個別の自立活動

(2) 小学部

学級		通常学級					
類型		小学校に準ずる課程					
学年		1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
教 科	国語	8	8	7	7	5	5
	社会			2	2.6	2.9	3
	算数	4	5	5	5	5	5
	理科			2.6	3	3	3
	生活	3	3				
	音楽	2	2	1.7	1.7	1.4	1.4
	図画工作	2	2	1.7	1.7	1.4	1.4
	家庭					1.7	1.6
領 域	体育	3	3	3	3	2.6	2.6
	道徳	1	1	1	1	1	1
	特別活動	1	1	1	1	1	1
	自立活動	2	2	2	2	2	2
総合的な 学習の時間				1	1	1	1
外国語活動						1	1
		26	27	28	29	29	29

学級		特別学級																	
類型		領域・教科を合わせた指導を主とする課程												自立活動を主とする課程					
		I						II						III					
学年		1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
教科	国語	1	2	2	3	3	3					1	1						
	算数	1	2	2	3	3	3					1	1						
	音楽	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
	図画工作	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						
	体育	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
領域	特別活動	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	自立活動	6	6	6	5	5	5	6	7	8	6	6	6	15	16	17	18	18	18
領域・教科を合わせた指導	日常生活の指導	8	7	5	5	5	5	10	10	10	10	8	8	10	10	10	10	10	10
	生活単元学習	2	2	5	5	5	5	2	2	2	5	5	5						
		26	27	28	29	29	29	26	27	28	29	29	29	26	27	28	29	29	29

*道徳は教育活動全般を通じて指導する。

(3) 中学部

学級		通常学級			学級		特別学級								
類型		中学校に準ずる課程			類型		領域・教科を合わせた指導を主とする課程					自立活動を主とする課程			
学年		1年	2年	3年	学年		I			II			III		
学年		1年	2年	3年	学年		1年	2年	3年	1年	2年	3年	1年	2年	3年
教科	国語	4	3	3	教科	国語	2	2	2	2	2	2			
	社会	3	3	3		社会	1	1	1						
	数学	4	3	3		数学	2	2	2	2	2	2			
	理科	3	4	4		理科	1	1	1						
	音楽	1	1	1		音楽	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	美術	1.3	1	1		美術	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	保健・ 体育	2.6	2.6	2.6		保健・ 体育	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	技術・ 家庭	2	2	2		技術・ 家庭	1	1	1						
	外国語 (英語)	3	3	3		外国語 (英語)	1	1	1						
	選択教 科等	0	1	1		領域	道徳	1	1	1					
領域	道徳	1	1	1	特 別 活動		1	1	1	1	1	1	1	1	1
	特 別 活動	1	1	1	自 立 活動		2	2	2	2	2	2	12	12	12
	自 立 活動	2.1	2.0	2.0	領域・ 教科を 合わせた 指導		日常生 活の指 導	5	0～ 5	0～ 5	10	10	10	10	10
						生活単 元学習				5	0～ 5	0～ 5			
						作 業 学習	5	5～ 10	5～ 10		0～ 5	0～ 5			
総合的な学 習の時間		1.0	1.4	1.4	総合的な 学習の時間		1	1	1	1	1	1			
		29	29	29			29	29	29	29	29	29	29	29	29

(4) 高等部（普通科通常学級）

教科	科目	1 学年	2 学年	3 学年
国語	国語総合	4		
	国語表現Ⅱ		2	1
	現代文		2	3
地理	世界史 B		5	
歴史	日本史 B			5
公民	現代社会	2		
数学	数学Ⅰ	4		
	数学Ⅱ		2	3
	数学 A		2	
	数学 B			○2
理科	理科総合 A	2		
	理科総合 B	3		
	生物Ⅰ		2	3
保健体育	体育	3	2	2
	保健		1	1
芸術	音楽Ⅰ	△1	▲1	
	美術Ⅰ	△1	▲1	
	書道Ⅰ	△1	▲1	
外国語	オーラルコミュニケーションⅠ	1	1	1
	英語Ⅰ	4		
	英語Ⅱ		3	3
家庭	家庭総合		2	2
情報	情報 A	2	1	○2
普通教科・科目の単位数の計		26	26	26
総合的な学習の時間		1	1	1
ホームルーム活動		1	1	1
自立活動		2	2	2
合計		30	30	30

△・▲・○の中から1科目を選択する。ただし、芸術科目は継続履修とする。

(5) 高等部（普通科特別学級）

	類型	I			II		
	学年	1 学年	2 学年	3 学年	1 学年	2 学年	3 学年
教科別の指導	国語	2	2	2			
	数学	2	2	2			
	音楽	2	2	2	2	2	2
	体育	3	3	3		3	3
領域・教科を合わせた指導	日常生活の指導				10	5	5
	生活単元学習	6	6	6	6	6	6
	作業学習	8	8	8		2	4
総合的な学習の時間		1	1	1		1	1
ホームルーム活動		1	1	1	1	1	1
自立活動		5	5	5	11	10	8
合計		30	30	30	30	30	30

(6) 高等部 (全日制保健理療科)

教科		科目	1 学年	2 学年	3 学年	備考
基礎分野	国語	国語表現 I	2			
	地理歴史	世界史 A		2		
		日本史 A			2	
	公民	現代社会		2		
	数学	数学基礎	2			
	理科	理科総合 B	1	1		
		生物 I	1	1		
	保健体育	体育	3	2	2	
		保健	(2)			人体の構造と機能で代替
	芸術	音楽 I		△1	▲1	1 科目選択 継続履修
		美術 I		△1	▲1	
		書道 I		△1	▲1	
	外国語	オーラルコミュニケーション		1	1	
	家庭	家庭基礎			2	
情報	情報 A		(2)		保健理療情報活用で代替	
小計			7	10	8	
専門基礎分野	保健理療	医療と社会			2	
		人体の構造と機能	11			
		疾病の成り立ちと予防	2	2		
		生活と疾病		3	4	
	小計			13	5	6
専門分野	保健理療	基礎保健理療		2	3	
		臨床保健理療		4	2	
		地域保健理療と保健理療経営		2		
		保健理療基礎実習	6	3		
		保健理療臨床実習			8	
	小計			6	11	13
基礎分野・専門分野の単位数の計			28	26	27	
		保健理療基礎実習				総合領域
		保健理療情報活用		2		
		課題研究			1	
総合的な学習の時間					(1)	課題研究で代替
ホームルーム活動			1	1	1	

自立活動	1	1	1	
合計	30	30	30	

(7) 高等部（専攻科保健理療科）

分野	教科	科目	単位数		
			1年	2年	3年
基礎分野	理科	生物学			2
	保健体育	体育	2		
	外国語	英語		2	
	保健理療	人間関係学	1	1	1
	基礎分野小計		3	3	3
専門基礎分野	保健理療	医療と社会			2
		人体の構造と機能	16	2	
		疾病の成り立ちと予防	3	3	
		生活と疾病		3	5
	専門基礎分野小計		19	8	7
専門分野	保健理療	基礎保健理療		3	5
		臨床保健理療		6	5
		地域保健理療と保健理療経営		2	
		保健理療基礎実習	6	4	
		保健理療臨床実習			8
		保健理療情報活用		2	
		課題研究	2	2	2
	専門分野小計		8	19	20
合計			30	30	30

(8) 高等部 (専攻科理療科)

分野	教科	科目	単位数		
			1 学年	2 学年	3 学年
基礎分野	理科	生物学			2
	保健体育	体育	2		
	外国語	英語	2		
	基礎分野小計		4	0	2
専門基礎分野	理療	医療と社会			2
		人体の構造と機能	12		
		疾病の成り立ちと予防	2	3	
		生活と疾病		5	4
	専門基礎分野小計		14	8	6
専門分野	理療	基礎理療学	3	3	3
		臨床理療学		8	5
		地域理療と理療経営		2	
		理療基礎実習	9	6	
		理療臨床実習		1	13
		理療情報活用		2	
		課題研究			1
	専門分野小計		12	22	22
合計			30	30	30

資料 2 : 群馬県立赤城養護学校 (本校)

学校名		群馬県立赤城養護学校 (本校)						単一
学年 各教科等	授業時数		学 部 名		小 学 部		対 象 学 級	備 考
	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年		
国 語	324	333	259	259	185	185		
社 会			74	111	111	111		
算 数	144	185	185	185	185	185		
理 科			111	111	111	111		
生 活	108	111						
音 楽	72	74	74	74	56	56		
図画工作	72	74	74	74	55	55		
家 庭					74	74		
体 育	36	37	37	37	37	37		
選択 教科								
道 徳	34	35	35	35	35	35		
外国語活動					37	37		
総合的な学習の時間			35	35	35	35		
特別活動	34	35	35	35	35	35		
自立活動	72	74	74	74	74	74		
週 時 数 合 計	25	26	27	28	28	28		
総 授 業 時 数	896	958	993	1030	1030	1030		
備 考								

学校名		群馬県立赤城養護学校 (本校)						単一 (ベッドサイド における授業)
学年 各教科等	授業時数		学 部 名		小 学 部		対 象 学 級	備 考
	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年		
国 語	122	126	89	89	89	89		
社 会			37	37	37	37		
算 数	72	74	74	74	74	74		
理 科			37	37	37	37		
生 活	36	37						
音 楽	12	12	12	12	7	7		
図画工作	12	13	13	13	7	7		
家 庭					7	7		
体 育	12	12	12	12	7	7		
選択 教科								
道 徳								
外国語活動					9	9		
総合的な学習の時間								
特別活動								
自立活動	22	22	22	22	22	22		
週 時 数 合 計	8	8	8	8	8	8		
総 授 業 時 数	288	296	296	296	296	296		
備 考								

学校名		群馬県立赤城養護学校 (本校)						訪 問 A
学年 各教科等	授業時数		学 部 名		小 学 部		対 象 学 級	備 考
	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年		
国 語	72	74	74	74	74	74		
社 会			18	18	18	18		
算 数	50	52	52	52	52	52		
理 科			19	19	19	19		
生 活	36	37						
音 楽	11	12	10	10	6	6		
図画工作	11	11	10	10	6	6		
家 庭					6	6		
体 育	10	10	9	9	6	6		
選択 教科								
道 徳	4	4	4	4	4	4		
外国語活動					5	5		
総合的な学習の時間			4	4	4	4		
特別活動								
自立活動	22	22	22	22	22	22		
週 時 数 合 計	6	6	6	6	6	6		
総 授 業 時 数	216	222	222	222	222	222		
備 考	・上記の教育課程は、指定病院以外の病院等への訪問の場合とする。							

学校名		群馬県立赤城養護学校 (本校)						訪 問 B
学年 各教科等	授業時数		学 部 名		小 学 部		対 象 学 級	備 考
	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年		
国 語								授業時数については、学習指導要領第1章第2節第5の5による。
社 会								
算 数								
理 科								
生 活								
音 楽	198	203	203	203	203	203		
図画工作								
家 庭								
体 育								
選択 教科								
道 徳								
外国語活動								
総合的な学習の時間								
特別活動								
自立活動	18	19	19	19	19	19		
週 時 数 合 計	6	6	6	6	6	6		
総 授 業 時 数	216	222	222	222	222	222		
備 考	・上記の教育課程は、在宅児童を対象とする。 ・繰で結んだ各教科等は、1年は198、2年から6年は203の間で、適切に時数配当をする。							

学校名	群馬県立赤城養護学校 (本校)						学部名	小学部	対象学級	訪問 C	
各教科等	学年授業時数						3年	4年	5年	6年	摘要
	1年	2年	3年	4年	5年	6年					
国語											授業時数については、学習指導要領第1章第2節第5の3による。
社会											
算数											
理科											
生活											
音楽	36	37	37	37	37	37					
図画工作											
家庭											
体育											
選択教科											
道徳											
外国語活動											
総合的な学習の時間											
特別活動											
自立活動	180	185	185	185	185	185					
週時数合計	6	6	6	6	6	6					
総授業時数	216	222	222	222	222	222					
備考	・上記の教育課程は、在宅児童を対象とする。										

学校名	群馬県立赤城養護学校 (本校)						学部名	中学部	対象学級	単一
各教科等	学年授業時数						3年			摘要
	1年	2年	3年	4年	5年	6年				
国語	148	148	144							1年は○より1教科選択
社会	111	111	108							
数学	148	111	144							
理科	111	148	144							
音楽	37	37	36							
美術	37	37	36							
保健体育	37	37	36							
技術・家庭	37	37	36							
外国語(英語)	148	148	134							
選択教科										
国語										
社会										
数学		37								
理科										
音楽	①									
美術	①									
保健体育	①									
技術・家庭	①									
外国語(英語)			10							
道徳	35	35	35							
総合的な学習の時間	35	35	35							
特別活動	35	35	35							
自立活動	74	74	72							
週時数合計	28	28	28							
総授業時数	1030	1030	1005							
備考										

学校名	群馬県立赤城養護学校 (本校)						学部名	中学部	対象学級	単一 (ベッドサイド における授業)
各教科等	学年授業時数						3年			摘要
	1年	2年	3年	4年	5年	6年				
国語	37	37	36							学校教育法施行規則第130条第1項による。
社会	37	37	36							
数学	37	37	36							
理科	37	37	36							
音楽	9	9	9							
美術	9	9	9							
保健体育	9	9	9							
技術・家庭	10	10	9							
外国語(英語)	37	37	36							
選択教科										
道徳										
総合的な学習の時間										
特別活動										
自立活動	37	37	36							
週時数合計	7	7	7							
総授業時数	259	259	252							
備考										

学校名	群馬県立赤城養護学校 (本校)						学部名	中学部	対象学級	訪問 A
各教科等	学年授業時数						3年			摘要
	1年	2年	3年	4年	5年	6年				
国語	37	37	36							学校教育法施行規則第130条第1項による。
社会	37	37	36							
数学	37	37	36							
理科	37	37	36							
音楽										
美術	10	10	10							
保健体育										
技術・家庭										
外国語(英語)	37	37	36							
選択教科										
道徳	4	4	4							
総合的な学習の時間	4	4	4							
特別活動										
自立活動	19	19	18							
週時数合計	6	6	6							
総授業時数	222	222	216							
備考	・上記の教育課程は、指定病院以外の病院等への訪問の場合とする。									

学校名	群馬県立赤城養護学校 (本校)			学部名	中学部	対象学級	訪問 B
各教科等	学年 授業時数			1年	2年	3年	摘要
	国語						
社会							
数学							
理科							
音楽							
美術	203	203	198				
保健体育							
技術・家庭							
外国語(英語)							
選択 教科							
道徳							
総合的な学習の時間							
特別活動							
自立活動	19	19	18				
週時数合計	6	6	6				
総授業時数	222	222	216				
備考	・上記の教育課程は、在宅生徒を対象とする。 ・繰で結んだ各教科等は、1・2年は203、3年は198の間で、適切に時数配当をする。						

学校名	群馬県立赤城養護学校 (本校)			学部名	中学部	対象学級	訪問 C
各教科等	学年 授業時数			1年	2年	3年	摘要
	国語						
社会							
数学							
理科							
音楽							
美術	37	37	36				
保健体育							
職業・家庭							
外国語(英語)							
選択 教科							
道徳							
総合的な学習の時間							
特別活動							
自立活動	185	185	180				
週時数合計	6	6	6				
総授業時数	222	222	216				
備考	・上記の教育課程は、在宅生徒を対象とする。						

学校名	群馬県立赤城養護学校			学科等	普通科	対象学級	単一
教科名	科目名	単位数			単位数の計	摘要	
		1年	2年	3年			
国語	国語表現Ⅰ		2		2	・学校教育法施行規則第128条による ・学習指導要領第1章第2節第2款による	
	国語総合	4	2		6		
	現代文 古典			⑤	0~5		
地理歴史	世界史A	3			3	2年次 〔 〕から2単位選択 ()から2単位選択	
	日本史A			3	3		
公民	現代社会		3		3		
数学	数学Ⅰ	4	[2]		4~6	3年次 ○から5単位選択 〔 〕から3単位選択 ()から2単位選択	
	数学Ⅱ		[2]	[3]	0~5		
	数学A	2		[9]	2~5		
理科	理科総合A	3			3		
	理科総合B		3		3		
保健体育	生物Ⅰ			4	4		
	体育	2	2	3	7		
芸術	音楽Ⅰ	2			2		
	音楽Ⅱ			(2)	0~2		
	美術Ⅰ 美術Ⅱ		2		2		
外国語	オラクル・コミュニケーションⅠ		2		2		
	英語Ⅰ	4	(2)		4~6		
	英語Ⅱ		(2)	3	3~5		
家庭	家庭基礎			2	2		
情報	情報A	2	2		4		
職業	産業社会と人間	2	2	2	6		
総合的な学習の時間		1	1	1	3		
特別活動		1	1	1	3		
自立活動		1	1	1	3		
合計		30	30	30	90		
備考	就業体験 1年一実施しない 2年一30時間 3年一30時間						

学校名	群馬県立赤城養護学校			学科等	普通科	対象学級	訪問 A
教科名	科目名	授業時数			週時数の計	摘要	
		1年	2年	3年			
国語	国語表現Ⅰ		37		37	・学校教育法施行規則第128条による ・学習指導要領第1章第2節第2款による	
	国語総合	37	37		37		
	現代文 古典			(6)	(6)		
地理歴史	世界史A		37		37	・学校教育法施行規則第131条による	
	日本史A	37			37		
公民	現代社会			36	36	・学習指導要領第1章第2節第6款の4による	
数学	数学Ⅰ	37	[18]		37+[18]	・2年次 〔 〕から選択 ○から3年次 〔 〕から選択 ()から選択	
	数学Ⅱ		[18]	(36)	(18)+(36)		
	数学A		19	(36)	19+(36)		
理科	理科総合A	37			37		
	理科総合B		37		37		
保健体育	生物Ⅰ			36	36		
	体育	6	6	8	20		
芸術	音楽Ⅰ	6			6		
	音楽Ⅱ			(6)	(6)		
	美術Ⅰ 美術Ⅱ		6		6		
外国語	オラクル・コミュニケーションⅠ		19		19		
	英語Ⅰ	37	(18)		37+(18)		
	英語Ⅱ		(18)	36	36+(18)		
家庭	家庭基礎			6	6		
情報	情報A	6	6		12		
職業	産業社会と人間	6	6	6	18		
総合的な学習の時間		3	3	3	9		
特別活動		3	3	3	9		
自立活動		4	4	4	12		
週時数合計		6	6	6	18		
総授業時数		222	222	216	660		
備考	・上記の教育課程は病院等への訪問の場合とする。						

学校名	群馬県立赤城養護学校		学科	普通科	対象学級	訪問 B
各教科等	学年・ 授業時数	1年	2年	3年	週時数の計	摘 要
	国 語					
社 会						
数 学						
理 科						
音 楽		5	5	5	15	
美 術						
保健体育						
職 業						
家 庭						
外 国 語						
道 徳						
総合的な学習の時間						
特別活動						
自立活動	1	1	1	3		
週時数合計	6	6	6	18		
総授業時数	222	222	216	660		
備 考	・上記の教育課程は、在宅生徒を対象とする。					

資料 2 : 香川県立香川中部養護学校教育課程表

【幼稚部】

項 目	3 歳 児	4 歳 児	5 歳 児
1 日 の 教 育 時 間	5 時間	5 時間	5 時間
教 育 週 時 数	2 3 時間	2 3 時間	2 3 時間
年 間 教 育 週 数	3 9 週	3 9 週	3 9 週
備考			

【小学部】

1 単位時間 (40 分)

学年等	1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年	重複学級	
	1 ~ 6 学年							
各教科等								
遊びの指導	185	185	148	/	/	/	185・148	
日常生活の指導	333	333	333	333	333	324	333・324	
生活単元学習	148	185	185	333	333	324	148・185・333・324	
各教科	生活	/	/	/	/	/	/	
	国語	37	37	74	74	74	72	37・74・72
	算数	37	37	74	74	74	72	37・74・72
	音楽	37	37	37	37	37	36	37・36
	図画工作	/	/	/	37	37	36	37・36
体育	111	111	111	111	111	108	111・108	
道徳	学校の教育活動全体を通して指導							
特別活動	37	37	37	37	37	36	37・36	
自立活動	各教科等のなかで指導							
計	925	962	999	1036	1036	1008	925・962・999・1036・1008	
1 単位時間の運用								

備 考 (学習指導要領の趣旨を生かすため工夫した事項)

- 1 「生活」、1～3 学年の「図画工作」については、各教科等を合わせた指導のなかで行う。
- 2 「生活」「国語」「算数」については、教科を合科し「ことば・かず」として学習グループを編成して行う。
- 3 「体育」は高学年・低学年のグループで編成し、指導する。また、学校の教育活動全体のなかにも体育的諸活動を取り入れて体力の向上および健康の保持増進を図る。
- 4 「道徳」の時間は特設しないが、学校の教育活動全体を通して指導する。
- 5 「自立活動」の時間は特設しないが、各教科等のなかで指導を行う。
- 6 重複学級の授業時数は、所属する学年と同じである。
- 7 給食指導の一部を「日常生活の指導」に含める。

【中学部】

1 単位時間（40 分）

学年等 各教科等		1 学年	2 学年	3 学年	重 複 学 級		
					1 学年	2 学年	3 学年
日常生活の指導		175	144	101	323	323	242
生活単元学習		144	175	212	144	144	212
作業学習		181	181	173	107	107	104
各 教 科	国 語	74	74	72	74	74	72
	社 会						
	数 学	74	74	72	74	74	72
	理 科						
	音 楽	74	74	72	74	74	72
	美 術	74	74	72	74	74	72
	保健体育	148	148	144	74	74	72
	職業・家庭	74	74	72	74	74	72
道 徳							
特別活動		55	55	54	55	55	54
自立活動		37	37	36	37	37	36
総合的な学習の時間		35	35	35	35	35	35
計		1110	1110	1080	1110	1110	1080
1 単位時間の運用							

備 考（学習指導要領の趣旨を生かすため工夫した事項）

- 1 毎日 9:00～9:10 には朝の会，14:50～15:20 には，清掃・帰りの会を行う。また，給食指導には少なくとも 40 分を充てているが，これらの時間は上記欄に記入していない。
- 2 「国語」「数学」については，1 年生は学級ごとで指導し，2，3 年生では生徒の習熟の程度を考慮し，学級の枠を外した学習集団を編成して指導する。
- 3 「社会」「理科」については，合わせた指導形態のなかで指導する。
- 4 「保健体育」については，学年ごとに週 2 回実態に応じて，全体指導をしたりグループに分けて指導したりする。また，1 校時の後半をランニングの時間に充て継続した体力作り取り組む。
- 5 「道徳」の時間は特設しないが，学校の教育活動全体を通して個々の能力に応じて適時指導する。
- 6 「自立活動」の時間は，週 1 回特設し，個々の生徒の障害の状態や発達段階に基づき，指導目標及び指導内容を明確にし，6 区分 26 項目から必要な項目を選定して指導する。その際，各学年団で内容ごとにグループを編成して，重点的・継続的に指導する。
- 7 「総合的な学習の時間」については，生徒の主体的・自主的な活動が展開できるであろう「宿泊学習」「修学旅行」等の事前・事後学習としてまとめて実践する。「総合的な学習の時間」の指導を実施する場合は他の教科等の授業時間を振り替える。

【高等部】

1単位時間（40分）

各教科等	学年・類型	総合			技能			生活			生活			基礎		
		1年	2年	3年	1年	2年	3年	1年	2年	3年	重複学級			重複学級		
											1年	2年	3年	1年	2年	3年
日常生活の指導					74	74	72	74	74	72	74	74	72	370	370	360
生活単元学習		111	111	180	74	74	72	185	185	180	185	185	180	74	74	72
作業学習		296	296	288	296	296	288	296	296	288	296	296	288	148	148	144
各教科	国語															
	社会															
	数学															
	理科															
	音楽	74			74	74	72	74	74	72	74	74	72	74	74	72
	美術		74		74	74	72	74	74	72	74	74	72	74	74	72
	保健体育	74	74	72	148	148	144	148	148	144	148	148	144	74	74	72
	職業	370	370	360	259	259	252	148	148	144	148	148	144	74	74	72
	家庭	148	148	144	74	74	72	74	74	72	74	74	72			
情報																
道徳																
特別活動		37	37	36	37	37	36	37	37	36	37	37	36	37	37	36
自立活動														185	185	180
総合的な学習の時間		*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35	*35
計		1110	1110	1080	1110	1110	1080	1110	1110	1080	1110	1110	1080	1110	1110	1080
1単位時間の運用		『技能』『生活』類型では、継続・実践的な指導を行うために、1校時を二分し前半は体力作りのための「保健体育」、後半は着替え・洗濯等のための「日常生活の指導」を設定して带状にとる。														

備考（学習指導要領の趣旨を生かすため工夫した事項）

- 『総合』類型の「日常生活の指導」については、個別の指導計画に沿って、学校の教育活動全体とおして指導する。
- 「作業学習」は障害の状態や発達の段階、適性、進路を考慮して、学年・学級の枠を外し、縦割りの学習集団を編成して指導する。なお、上記の授業時間数には、現場実習の時間数を含む。
- 「国語」「社会」「数学」「理科」「情報」、『総合』類型の「音楽」「美術」及び『基礎』類型の「家庭」の内容については、「領域・教科を合わせた指導」のなかで行う。
- 「保健体育」は生徒の能力・特性を考慮し、学習集団を編成して指導する。『技能』『基礎』類型については、带状に学習時間を設け、体力作りに努める。
- 「職業」は職業教育の一層の充実を図るために、類型別に学習時間を設定する。
- 「道徳」の時間は特設しないが、学校の教育活動全体を通して、個々の実態に応じて指導する。
- 「自立活動」は、生徒一人一人の障害の状態や発達の段階など、実態を十分に把握し、個別の指導計画に沿って教育活動全体とおして指導する。特に『基礎』類型の生徒については、自立活動の充実を図るために特設時間を带状に設ける。
- 「総合的な学習の時間」は、生徒の学習意欲をつなげ、効果的な学習を展開するために、各学年でテーマを決めて一定期間まとめて実践する。「総合的な学習の時間」の指導を実施する場合は他の教科等の授業時間を振り替える。

資料2：東京都立江戸川特別支援学校教育課程表
(平成23年度年間授業時数及び履修単位表)

小学部<準ずる教育課程>

各教科	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	326.5	332.1	248.2	247.7	176.6	176.1
社会			71.5	104.5	106.2	106.2
算数	141.8	190.3	178.8	180.8	176.7	176.2
理科			95.4	107.8	109	107
生活	104.8	111.5				
音楽	80	79	63.6	75.1	51.6	51.2
図画工作	78	79	70.5	63	52.5	53.5
家庭					58.5	56
体育	35	33.5	33.5	33.5	33.5	33.5
道徳	37	37	37	37	37	36
外国語活動					35.3	36.3
総合的な学習の時間			84.9	71.4	71.9	71.4
特別活動(学級活動)	46.3	48.4	45.9	40.9	44.9	46.4
自立活動	69	69	71.5	69.5	68	68
年間総授業時数	918.4	979.8	1000.8	1031.2	1021.7	1017.8

小学部<知的障害を併せ有する児童の教育課程>

各教科等	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	33	75	75	75	75.6	74.6
算数	35	35	45	69	68	68
音楽	39	40	40	39	40	40
図画工作	37	39	39	40	37	37
体育	38	32	32	32	31	32
特別活動(学級活動)			10	34	34	34
生活単元学習	110.8	137.7	137.7	136.7	134.7	133.7
日常生活の指導	457	422.1	424.1	426.5	422.4	420.5
遊びの指導	35	38				
生活単元学習	133.6	161	198	179	179	178
年間総授業時数	918.4	979.8	1001	1031	1022	1018

小学部<自立活動を主とする教育課程>

各教科等	1年	2年	3年	4年	5年	6年
音楽(知)			38	35	34	34
体育(知)			35	38	37	37
自立活動	703.6	764	709.6	751.4	746.9	741.6
日常生活の指導	179.8	178.8	181.2	179.8	176.8	177.2
遊びの指導	35	37				
生活単元学習			37	27	27	28
年間総授業時数	918.4	979.8	1001	1031	1022	1018

中学部<準ずる教育課程>

各教科	1年	2年	3年
国語	142	109	110
社会	108.6	105.6	86
数学	140.9	106.9	145.5
理科	108	140	142
音楽	45	36	40
美術	47.6	39.6	39.6
保健体育	52.8	54.8	54.8
技術・家庭	70	70	38
外国語(英語)	108.2	108.2	105.2
道徳	37	36	35
総合的な学習の時間	54	72	71
特別活動(学級活動)	36	38	37
自立活動	83.2	84.6	83.2
年間総授業時数	1033.3	1024.7	1017.3

中学部<知的障害を併せ有する生徒の教育課程>

各教科等	1年	2年	3年
国語	77	76	78
社会	65	65	64
数学	47.2	46.2	45.2
理科	62.9	60.9	62.9
音楽	42	36	38
美術	70.6	62.6	60.6
保健体育	99.4	101.4	98.4
職業・家庭	70	70	68
外国語(英語)	58	58	58
道徳	38	37	36
総合的な学習の時間	58	68	67
特別活動(学級活動)	36	38	37
自立活動	309.2	305.6	304.2
年間総授業時数	1033.3	1024.7	1017.3

中学部<自立活動を主とする教育課程>

各教科等	1年	2年	3年
国語(知)	67.7	66.7	66.7
数学(知)			
音楽(知)	67	65	64
保健体育(知)	64.6	63.6	60.6
特別活動(学級活動)	36	38	37
自立活動	519.5	513.9	511.5
日常生活の指導	172.8	170.8	170.8
生活単元学習	105.7	106.7	106.7
年間総授業時数	1033.3	1024.7	1017.3

高等部<準ずる教育課程(平成23年度入学生)>

学年 類型	標準 単位 数	1年		2年		3年		*科目ご との履修 単位総数		
		必修	学校必修	必修	学校必修	必修	学校必修			
		必修・選択		必修	学校必修	必修	学校必修			
国語	国語総合	4	4			4	○	4	8~12	
	古典	4					○	4	0~4	
地理 歴史	世界史A	2	2						2	
	日本史A	2				△	2		0~2	
	地理A	2				△	2		0~2	
公民	現代社会	2			2				2	
数学	数学I	3	3		◇	3	◇	3	3~9	
	数学II	4					◇	4	0~4	
	数学A	2			◇	3	◇	3	0~6	
理科	理科基礎	2					☆	2	0~2	
	理科総合A	2	2						2	
	理科総合B	2			2				2	
	物理I	3					☆	3	0~3	
	化学I	3					☆	3	0~3	
保健 体育	体育	7~8	3		2	▲	1	3	8~9	
	保健	2	1		1		▲	1	2~3	
芸術	音楽I	2	●	2		●	2	●	2	0~6
	音楽II	2				●	2	●	2	0~4
	美術I	2	●	2		●	2	●	2	0~6
	美術II	2				●	2	●	2	0~4
外国語	オーラル・コミュニケーションI	2	2			▲	2	▲	2	2~6
	英語I	3				▲	3	▲	3	0~6
家庭	家庭基礎	2	2						2	
	家庭総合	4				2		2	4	
情報	情報A	2	2			2		2	6	
	産業社会と人間			2		2		2	6	
	ホームルーム活動		1		1			1	3	
	自立活動		2		2			2	6	
	総合的な学習の時間		2		2			2	6	
	履修単位数		#		#			#		

・○、△、◇、☆、●、▲は印がついている科目群の中から1科目を選択する。

高等部<知的障害を併せ有する生徒の教育課程>

各教科等	1年	2年	3年
知的障害特別支援学校の各教科			
国語	82.2	81.2	80.2
社会	35.0	35.0	35.0
数学	85.2	82.2	80.2
理科	38.2	36.2	36.2
音楽	71.2	70.2	70.2
美術	38.0	36.0	36.0
保健体育	105.0	105.0	105.0
家庭	70.7	70.7	70.7
外国語	36.4	35.4	35.4
情報	71.7	71.7	70.7
総合的な学習の時間	58.6	58.6	58.6
特別活動(ホームルーム活動)	39.0	41.0	39.0
自立活動	258.0	253.0	250.0
日常生活の指導	71.8	70.6	70.8
生活単元学習	40.0	52.0	36.0
年間総授業時数	1101.0	1098.8	1074.0

高等部<自立活動を主とする教育課程>

各教科等	1年	2年	3年
国語・数学(知)	37.0	36.0	35.0
体育(知)	40.0	40.0	40.0
音楽(知)	36.0	36.0	37.0
特別活動(ホームルーム活動)	41	43	42
自立活動	511.4	498.4	493.4
日常生活の指導	353.6	348.4	345.6
生活単元学習	82.0	97.0	81.0
年間総授業時数	1101.0	1098.8	1074.0

資料2：茨城県立協和養護学校教育課程表

指導形態名	学部・学年		小 学 部								中 学 部		高等部			訪問教育		
	一 般				重 複				一般	重複	一般①	一般②	重複	小学部	中学部	高等部		
	1年	2年	3年	4～6年	1年	2年	3年	4～6年	1～3年	1～3年	1～3年	1～3年	1～3年					
各教科等 を 指 導	日常生活の指導	340 (10)	350 (10)	245 (7)	245 (7)	340 (10)	350 (10)	245 (7)	245 (7)	105 (3)	140 (4)		140 (4)	175 (5)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	
	遊びの指導																	
	生活単元学習	136 (4)	175 (5)	175 (5)	140 (4)	102 (3)	140 (4)	280 (8)	245 (7)	210 (6)	140 (4)	70 (2)	70 (2)	70 (2)				
	作業学習									140 (4)	140 (4)		245 (7)	70 (2)				
教 科 別 の 指 導	生活																	
	国語	68 (2)	70 (2)	105 (3)	105 (3)	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	70 (2)	35 (1)	105 (3)	70 (2)					
	社会																	
	算数・数学	68 (2)	70 (2)	105 (3)	105 (3)	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	70 (2)	35 (1)	105 (3)	70 (2)					
	理科																	
	音楽	68 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	68 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	35 (1)	70 (2)	70 (2)				
	図工・美術				70 (2)				70 (2)	70 (2)	70 (2)	35 (1)	70 (2)	70 (2)				
	体育・保健	102 (3)	105 (3)	175 (5)	175 (5)	68 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	140 (4)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	70 (2)				
	職業											280 (8)						
	家庭											70 (2)	70 (2)					
	外国語											35 (1)						
	情報											35 (1)						
福祉											70 (2)							
領 域 別 の 指 導	道徳																	
	特別活動	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)				
	自立活動	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	170 (5)	175 (5)	175 (5)	175 (5)	35 (1)	175 (5)	35 (1)	35 (1)	420 (12)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	
総合的な学習の時間									70 (2)	70 (2)	35 (1)	70 (2)	70 (2)					
合 計	850 (25)	910 (26)	945 (27)	980 (28)	850 (25)	910 (26)	945 (27)	980 (28)	1015 (29)	1015 (29)	1050 (30)	1050 (30)	1050 (30)	210 (6)	210 (6)	210 (6)		

※ 数字は、年間総授業時数、()内数字は、週授業時数
 ※ 年間35週(小学部第1学年は34週、訪問教育は週3日、年間35週)
 ※ 道徳は、全領域・教科で小・中学部は行う。高等部は生活単元学習で行う。

資料2：岡山県立早島支援学校教育課程表

病弱部

[小学部]

< 単一障害 >

教科	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	外国語活動	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年	306		136		102	68	68		34	34	34	68			850 (25)
2学年	315		175		105	70	70		35	35	35	70			910 (26)
3学年	245	70	175	90		60	60		35	35	35	70	70		945 (27)
4学年	245	90	175	105		60	60		35	35	35	70	70		980 (28)
5学年	175	100	175	105		50	50	60	35	35	35	70	70	20	980 (28)
6学年	175	105	175	105		50	50	55	35	35	35	70	70	20	980 (28)

< 重複障害 >

教科	生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	外国語活動	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年	170	136	102	68	34	34	34	34	238			850 (25)
2学年	175	140	105	70	35	35	35	35	280			910 (26)
3学年	175	140	105	70	35	35	35	35	315			945 (27)
4学年	175	175	105	70	35	35	35	35	315			980 (28)
5学年	175	175	105	70	35	35	35	35	315			980 (28)
6学年	175	175	105	70	35	35	35	35	315			980 (28)

[中学部]

< 単一障害 >

教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語	選択	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年	140	105	140	105	35	35	70	70	105		35	35	70	70	1,015 (29)
2学年	105	105	105	140	35	35	70	70	105	35	35	35	70	70	1,015 (29)
3学年	105	105	140	140	35	35	70	35	105	35	35	35	70	70	1,015 (29)

< 重複障害 >

教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業・家庭	外国語	選択	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年	140	70	105	70	35	35	70	35	70		35	35	245	70	1,015 (29)
2学年	105	70	105	70	35	35	70	35	70	35	35	35	245	70	1,015 (29)
3学年	105	70	105	70	35	35	70	35	70	35	35	35	245	70	1,015 (29)

[高等部（普通科）]

< 単一障害 >

教科 科目	国語		地理歴史		公民		数学			理科			保健体育		芸術			外国語		家庭情報			総合	商業	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	選 当 た り 授 業 時 数													
	国語表現Ⅰ	国語総合	現代文	古典講読	世界史B	日本史B	現代社会	倫理	政治・経済	数学Ⅰ	数学Ⅱ	数学A	数学B	理科総合A	理科総合B	生物Ⅰ	化学Ⅰ	体育Ⅰ	保健Ⅰ	音楽Ⅰ	音楽Ⅱ	美術Ⅰ	美術Ⅱ	英語Ⅰ	英語Ⅱ	リーディング	家庭情報総合	情報A	情報B	情報C	産業社会と人間	商業技術	文書デザイン	ビジネス基礎	ホームルーム活動						
標準 単 位	2	4	4	2	4	4	2	2	2	3	4	2	2	2	2	3	3	7 3/8	2	2	2	2	2	2	4	3	4	4	4	2	2	2	4	3/6	2/3/6	2/3/4	1	2	1	30	
1学年	4				2					3			2					2	1	△ 2		△ 2		1	3		2	2								1	2	1	30		
2学年	I 規 型	1	3		2	○ 2	○ 2				2	1				2	2	2	1	△ 2		△ 2		1		3	2										1	2	1	30	
	II 規 型		3		2	○ 2	○ 2					2				○ 2	○ 2	2	1	△ 2		△ 2		1		1	2				2	2	2					1	2	1	30
3学年	I 規 型	2	4	○ 2	○ 2	○ 2				2	1	○ 2				2	2	3		○ 2		○ 2			2	4	○ 2											1	2	1	30
	II 規 型	2	4		○ 2	○ 2						3				□ 2	□ 2	3		○ 2		○ 2			3	○ 2					2	3	2					1	2	1	30

(備考) ・○◎△□は選択科目、同じ印のいずれか1科目を選択 ・卒業に必要な必修単位数 (74) 単位
 ・在学中の履修可能単位数 (87) 単位

< 重複障害 >

教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業	家庭	情報	外国語	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	選 当 た り 授 業 時 数
1学年	4	2	4	2	2		3	2	2	2	2	1	3	1	30
2学年	4	2	4	2		2	3	2	2	2	2	1	3	1	30
3学年	4	2	4	2	○ 2	○ 2	3	2	2	2	2	1	3	1	30

(備考) ・○は選択科目、同じ印のいずれか選択 ・卒業に必要な必修単位数 (74) 単位
 ・在学中の履修可能単位数 (87) 単位

派遣学級

学部	障害の程度	学習形態	指導時間	指導内容
小・中・高	重度・重複	集団学習	560時間	自立活動を主とした指導
		ベッドサイド学習	315～420時間	

肢体不自由部

[小学部]

< 単一障害 >

教科	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	外国語活動	総 授 業 時 数 (選 当 た り 授 業 時 数)
1学年	306		136		90	57	57		34	34	34	102			850 (25)
2学年	315		175		94	58	58		35	35	35	105			910 (26)
3学年	245	70	175	90		60	60		35	35	35	105	35		945 (27)
4学年	245	90	175	105		60	60		35	35	35	105	35		980 (28)
5学年	175	100	175	105		50	50	55	35	35	35	105	35	25	980 (28)
6学年	175	105	175	105		50	50	50	35	35	35	105	35	25	980 (28)

<重複障害>

教科	生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	外国語活動	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年	170	136	102	68	34	34	34	34	238			850(25)
2学年	175	140	105	70	35	35	35	35	280			910(26)
3学年	175	140	105	70	35	35	35	35	315			945(27)
4学年	175	175	105	70	35	35	35	35	315			980(28)
5学年	175	175	105	70	35	35	35	35	315			980(28)
6学年	175	175	105	70	35	35	35	35	315			980(28)

教科	生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	外国語活動	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年	68	68	34	68	34	34	34	34	476			850(25)
2学年	70	70	35	70	35	35	35	35	525			910(26)
3学年	70	70	35	70	35	35	35	35	560			945(27)
4学年	70	70	35	70	35	35	35	35	595			980(28)
5学年	70	70	35	70	35	35	35	35	595			980(28)
6学年	70	70	35	70	35	35	35	35	595			980(28)

[中学部]

<単一障害>

教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語	選択	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年	140	105	140	105	35	35	35	70	105		35	35	140	35	1,015(29)
2学年	105	105	105	140	35	35	35	70	105	35	35	35	140	35	1,015(29)
3学年	105	105	140	105	35	35	35	70	105	35	35	35	140	35	1,015(29)

<重複障害>

教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業・家庭	外国語	選択	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年	140	70	105	70	35	35	35	35	35	70	35	35	245	70	1,015(29)
2学年	140	70	105	70	35	35	35	35	35	70	35	35	245	70	1,015(29)
3学年	140	70	105	70	35	35	35	35	35	70	35	35	245	70	1,015(29)

教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業・家庭	外国語	選択	道徳	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	総授業時数 (選当たり授業時数)
1学年					455						35	35	490		1,015(29)
2学年					455						35	35	490		1,015(29)
3学年					455						35	35	490		1,015(29)

[高等部 (普通科)]

<単一障害>

教科	国語			地理歴史			公民			数学			理科			保健体育			芸術				外国語		家庭情報		商業		家庭		英語		特別活動		総合的な学習の時間	週当たり授業時数			
	国語表現 I	国語総合	現代文	世界史 A	日本史 A	地理 A	現代社会	数学基礎 I	数学 A	数学基礎	化学基礎	生物 I	体育	保健	音楽 I	音楽 II	美術 I	美術 II	オーラルコミュニケーション I	英語 I	家庭基礎	情報 A	簿記	情報処理	文書デザイン	調理	フードデザイン	生活英語	ホームルーム活動	自立活動									
標準	2	4	4	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
1学年		3							2	3				2		1	2	2	2	2	2	2	2	2	2							1	6	2	30				
2学年		3		△2	△2					3				▲2	▲2	2	1	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	6	2	30
3学年	◎2		4	2						3	◎2			▲2	▲2	3		◎2	◎2	◎2	◎2	2					△2	△2	△2	△2	1	7	2	30					

(備考) ・○・◎・△・▲は選択科目、同じ印のいずれかを選択。
 ・「音楽Ⅰ」「美術Ⅰ」は継続履修とする。
 ・「化学Ⅰ」「生物Ⅰ」及び「日本史A」「地理A」は継続履修とする。
 ・卒業に必要な必修単位数 (74) 単位、在学中に履修可能単位数 (84) 単位

<重複障害>

教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業	家庭	外国語	情報	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	週当たり授業時数
1学年	3	1	1	1		2	3	2	2	1	2	1	9	2	30
2学年	3	1	1	1	2		3	2	2	1	2	1	9	2	30
3学年	3	1	1	1	△2	△2	3	2	2	1	2	1	9	2	30

(備考) ・△は、いずれかを選択。
 ・卒業に必要な必修単位数 (74) 単位、在学中に履修可能単位数 (84) 単位

<重度・重複障害>

教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業	家庭	外国語	情報	特別活動	自立活動	総合的な学習の時間	週当たり授業時数
1学年	2		2		2	2	2	1	1			1	17		30
2学年	2		2		2	2	2	1	1			1	17		30
3学年	2		2		2	2	2	1	1			1	17		30

訪問教育

学 部	障害の程度	学習形態	指導時間	指 導 内 容
小・中・高	重度・重複	個別学習	週3回 1回2時間程度	自立活動を主とした指導

資料 2 : 神奈川県立金沢養護学校教育課程表

小学部(肢体不自由教育部門:準ずる教育)

教科等の名称	日課表・時間割表上の呼称	学習集団(学習グループ)	年間授業時数						
			1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年	
各教科	国語	国語	学級	318	338	241	175	175	175
	社会	社会	学級			70	87	87	87
	算数	算数	学級	124	175	175	175	175	175
	理科	理科	学級			101	87	87	87
	生活	生活	学級	105	105				
	音楽	音楽	学年	62	70	70	35	35	35
	図画工作	図工	学年	62	70	31	35	35	35
	家庭	家庭	学級					35	35
	体育	体育	学年	93	105	93	38	38	38
道徳	道徳	学級	38	35	38	35	35	35	
外国語活動		学級					38	38	
総合的な学習の時間	総合学習	学級			54	70	35	35	
特別活動	特活	学級	38	19	35	35	35	35	
自立活動	運動・動作	学級	35	0	38	38	0	0	
	日常生活の指導	学級	0	0	0	174	174	174	
教科を合わせた指導									
年間総授業時数			875	917	946	984	984	984	

中学部(肢体不自由教育部門:準ずる教育)

教科等の名称	日課表・時間割表上の呼称	学習集団(学習グループ)	年間授業時数			
			1学年	2学年	3学年	
各教科	国語	国語	学級	140	105	105
	社会	社会	学級	105	105	91
	数学	数学	学級	140	105	105
	理科	理科	学級	105	105	105
	音楽	音楽	学年	52	35	35
	美術	美術	学年	52	35	35
	保健体育	保体	学年	91	98	91
	技術・家庭	技・家	学級	70	70	35
	外国語	英語	学級	105	105	105
	道徳	道徳	学級	35	35	35
総合的な学習の時間	総合	学級	56	70	70	
特別活動	学活	学級	35	35	35	
自立活動	運動・動作	学級	29	42	63	
教科を合わせた指導						
年間総授業時数			1015	945	910	
選択教科	情報	情報	学級	0	70	105
選択教科を合わせた年間総授業時数			1015	1015	1015	

高等部(肢体不自由教育部門:準ずる教育)

教科等の名称	科目名(内容)	選択必修の 区別	普通科			
			履修単位数			
			1学年	2学年	3学年	
各教科	国語	国語表現Ⅰ・Ⅱ	必		2	2
		国総	必	4		
		現代文	必		2	2
	地理歴史	日本史B	必	2	2	
		世界史B	必	2	2	
	公民	現社	必			3
		政・経	必			2
	数学	数学基礎	必	3	3	
		数学Ⅰ	必			3
	理科	理科基礎	必	3		
		理科総合	必		3	
		生物Ⅰ	必			3
	保健体育	保健	必	1	1	
		体育	必	2	2	3
	芸術	音楽Ⅰ	必	2		
		美術Ⅰ	必	2		
		美術Ⅱ	選		2	
	外国語	英語Ⅰ	必	3	2	
		英語Ⅱ	必		2	3
	家庭情報	家庭基礎	必	1	1	
情報	情報A・B	必	2	2	2	
総合的な学習の時間		必	1	1	1	
自立活動	自立活動	必	1	2	5	
履修単位数合計			29	29	29	
特別活動(特-A・A-A活動)年間授業時数			35	35	35	

※ 自立活動については、学校の教育活動全体を通じて、適切に行う

小学部(肢体不自由教育部門:知的障害教育代替)

教科等の名称		日課表・ 時間割表 上の呼称	学習集団 (学習グ ループ)	年間授業時数					
				1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
				重複	重複	重複	重複	重複	重複
教科 別の 指導	音楽	音楽	学級	62	62	62	62	62	62
	図画工作	図工	学級	62	62	62	62	62	62
	体育	運動	学級	62	62	62	62	62	62
道徳				(学校生活全般の中で配慮する)					
特別活動	学活	学級	23	23	23	23	23	23	23
外国語活動									
総合的な学習の 時間									
教科 等を 合わ せた 指導	国語、算数	個別課題 学習	課題別	93	93	128	163	163	163
	生活	生活	学級	62	62	85	108	108	108
	遊びの指導	遊び	学級	62	62	62	62	62	62
	日常生活 の指導	朝の会・ 帰りの会	学級	136	136	140	143	143	143
		日常生活 の指導	学級 課題別	350	350	350	350	350	350
年間総授業時数				912	912	974	1035	1035	1035

* 自立活動については、学校生活全般の中で配慮する。

高等部(肢体不自由教育部門:知的障害教育代替)

指導の形態/ 領 域・ 教科等の名称		日課表・ 時間割表 上の呼称	学習集 団 (学習グ ループ)	年間授業時数		
				1学年	2学年	3学年
				重複	重複	重複
教科 別の 指導	音楽	音楽	課題別 グループ	62	62	62
	美術	美術	課題別 グループ	62	62	62
	保健体育	体育	学年	62	62	62
	外国語					
	情報					
道徳				(学校生活全般の中で配慮する)		
特別活動	学活	学級	23	23	23	
自立活動	課題	課題別 グループ	93	93	93	
総合的な学習 の時間		総合	学年	62	62	62
教科 等を 合わ せた 指導	国語、数学	個別	課題別 グループ	175	175	175
	社会、理 科 職業・家庭	生活	学年	62	62	62
	生活単元 学習	生活単元 学習	学年	58	58	58
	日常生活 の指導	朝の会・ 帰りの会	学級	151	151	151
		日常生活 の指導	学級	350	350	350
	年間総授業時数				1160	1160

自立活動については、学校生活全般の中で配慮する

中学部(肢体不自由教育部門:知的障害教育代替)

教科等の名称		日課表・ 時間割表 上の呼称	学習集団 (学習グ ループ)	年間授業時数		
				1学年	2学年	3学年
				重複	重複	重複
教科 別の 指導	音楽	音楽	学級	62	62	62
	美術	美術	学級	62	62	62
	保健体育	体育	学部	62	62	62
	※外国語					
道徳				(学校生活全般の中で配慮する)		
特別活動	学活	学級	23	23	23	
総合的な学習の 時間		総合	学年	62	62	62
自立活動	課題	学級 課題別	221	221	221	
教科 等を 合わ せた 指導	国語、数学	個別	学級 課題別	47	47	47
	社会、理 科 職業・家庭	生活	学級	62	62	62
	日常生活 の指導	朝の会・ 帰りの会	学級 課題別	147	147	147
		日常生活 の指導	学級 課題別	350	350	350
年間総授業時数				1098	1098	1098

※ 外国語科については、学校や生徒の実態を考慮し、必要に応じて設けることができる。

小学部(肢体不自由教育部門:自立活動を主とした教育課程)

教科等の名称		日課表・ 時間割表 上の呼称	学習集団 (学習グループ)	年間授業時数					
				1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
				重複	重複	重複	重複	重複	重複
教科等 を合 わせた 指導	国語・算数 社会・理科 生活・家庭	せいかつ	学級	93	93	171	108	108	108
	音楽・自立活動	おんがく	学級	31	31	31	31	31	31
	図画工作・自立活動	ずこう	学級	31	31	31	31	31	31
	日常生活の指導	あさの会 かえりの会	学級	136	136	140	143	143	143
道徳		どうとく	学級	23	23	31	31	31	31
特別活動		がっかつ	学級	23	23	23	23	23	23
自立活動		うんどう	学級	93	93	31	31	31	31
		かだい	課題別	365	365	400	521	521	521
		きゅうしよく	学級	116	116	116	116	116	116
年間総授業時数				911	911	974	1035	1035	1035

中学部(肢体不自由教育部門:自立活動を主とした教育課程)

教科等の名称		日課表・ 時間割表 上の呼称	学習集団 (学習グループ)	年間授業時数		
				1学年	2学年	3学年
				重複	重複	重複
合 わ せ た 科 等 を 指 導	国語・数学	個別	学級	101	101	101
	社会・理科 職業・家庭	生活	学級	62	62	62
	音楽・自立活動	音楽	学級	62	62	62
	美術・自立活動	美術	学級	62	62	62
	日常生活の指導	朝の会・帰りの会	学級	147	147	147
道徳		道徳	学級	31	31	31
特別活動		学活	学級	23	23	23
自立活動		運動	学級	62	62	62
		課題	課題別	432	432	432
		給食	学級	116	116	116
年間総授業時数				1098	1098	1098

高等部(肢体不自由教育部門:自立活動を主とした教育課程)

教科等の名称		日課表・ 時間割表 上の呼称	学習集団 (学習グループ)	年間授業時数		
				1学年	2学年	3学年
				重複	重複	重複
合 わ せ た 科 等 を 指 導	国語・数学	個別	学部	124	124	124
	音楽・自立活動	音楽	学部	62	62	62
	美術・自立活動	美術	学部	62	62	62
	家庭・自立活動	生活	学部	62	62	62
	日常生活の指導	朝の会・帰りの会	学部	151	151	151
道徳		道徳	学部	31	31	31
特別活動		学活	学部	23	23	23
自立活動		運動	学部	62	62	62
		課題	課題別	467	467	467
		給食	学部	116	116	116
年間総授業時数				1160	1160	1160

小学部(知的障害教育部門)

教科等の名称			年間授業時数												
			1学年		2学年		3学年		4学年		5学年		6学年		
			単一	重複	単一	重複	単一	重複	単一	重複	単一	重複	単一	重複	
教科別の指導	生活	生活	学級	38	38	38	38	53	53	70	70	70	70	70	70
	国語	個別課題学習	学級 課題別	26	16	27	17	28	17	55	35	55	35	55	35
	算数	個別課題学習	学級 課題別	26	16	27	17	28	17	55	35	55	35	55	35
	音楽	音楽	学級	26	26	27	27	31	31	31	31	31	31	31	31
	図画工作	図工	学級	26	26	27	27	31	31	31	31	31	31	31	31
	体育	体育	学級	91	91	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93
道徳		学級	(学校生活全般の中で配慮する)												
特別活動	学活	学級	9	9	9	9	18	18	30	30	30	30	30	30	
自立活動	個別課題学習	学級 課題別	16	36	16	36	14	36	14	54	14	54	14	54	
合わ せ 科 等 の 指 導	遊びの指導	遊びの指導	学級	57	57	58	58	97	97	74	74	74	74	74	74
	生活単元学習	生活単元学習	学級	13	13	15	15	30	30	40	40	40	40	40	40
	日常生活 の指導	朝の会・ 帰りの会	学級	132	132	136	136	132	132	128	128	128	128	128	128
		日常生活 の指導	学級 課題別	413	413	467	467	482	482	439	439	439	439	439	439
年間総授業時数			873	873	940	940	1037	1037	1060	1060	1060	1060	1060	1060	

中学部(知的障害教育部門)

教科等の名称			年間授業時数							
			1学年		2学年		3学年			
			単一	重複	単一	重複	単一	重複		
教科 別 の 指 導	必 修 科	国語	個別課題学習	学級 課題別	48	37	48	37	48	37
		社会	人とくらし	学級	30	30	30	30	30	30
		数学	個別課題学習	学級 課題別	48	37	48	37	48	37
		理科	人とくらし	学級	30	30	30	30	30	30
		音楽	音楽	学級	28	28	28	28	28	28
		美術	美術	学級	28	28	28	28	28	28
		保健体育	体育・体づくり	学部	126	126	126	126	126	126
		職業・家庭	人とくらし	学級	31	31	31	31	31	31
		選択 その他	※外国語							
		道徳			(学校生活全般の中で配慮する)					
特別活動	学活	学級	28	28	28	28	28	28		
自立活動	個別課題学習	学級 課題別	16	38	16	38	16	38		
総合的な学習の時間	総合的な学習	学級	20	20	20	20	20	20		
合わ せ 科 等 の 指 導	作業学習	作業学習	学部	56	56	56	56	56	56	
	生活単元学習	生活単元学習	学級	43	43	43	43	43	43	
	日常生活 の指導	朝の会・ 帰りの会	学級 課題別	140	140	140	140	140	140	
日常生活 の指導		学級 課題別	350	350	350	350	350	350		
年間総授業時数			1022	1022	1022	1022	1022	1022		

※ 外国語科については、学校や生徒の実態を考慮し、必要に応じて設けることができる。

高等部(知的障害教育部門:社会人コース)

教科等の名称		日課表・ 時間割表 上の呼称	学習集団 (学習グループ)	年間授業時数						
				1学年		2学年		3学年		
				単 一	重 複	単 一	重 複	単 一	重 複	
教科 別の 指導	各 教 科	国 語	課題学習	課題別グループ	43	35	43	39	55	40
		社 会	人とくらし	学 年	15	15	26	26	26	26
		数 学	課題学習	課題別グループ	43	35	55	39	55	40
		理 科	人とくらし	学 年	15	15	26	26	22	22
		音 楽	音 楽	学 年	39	39	【芸術】 44	【芸術】 44	【芸術】 44	【芸術】 44
		美 術	美 術	学 年	66	66	【芸術】 44	【芸術】 44	【芸術】 44	【芸術】 44
		保健体育	保健体育・体づくり	学 年	182	182	182	182	182	182
		職 業	課題学習	課題別グループ	38	35	35	32	35	35
		家 庭	人とくらし	学 年	15	15	26	26	26	26
		外国語	情報・コミュニケーション	課題別グループ	18	18	18	18	18	18
	情 報	情報・コミュニケーション	課題別グループ	18	18	18	18	18	18	
道 徳				(学校生活全般の中で配慮する)						
総合的な学習の時間		総合的な学習	学 年	20	20	34	34	38	38	
特別活動		L.H.R	学 級	36	36	43	43	42	42	
自立活動		課題学習	課題別グループ	35	54	20	43	20	50	
合 わ せ た 等 を 導		作業学習	職 業	課題別グループ	154	154	160	160	160	160
		生活単元学習	生活単元学習	学 年	20	20	20	20	20	20
		日常生活 の指導	H.R、日常生活指 導	学 級	304	304	311	311	290	290
年 間 総 授 業 時 数				1061	1061	1061	1061	1051	1051	

高等部(知的障害教育部門:職業人コース)

教科等の名称		日課表・ 時間割表 上の呼称	学習集団 (学習グループ)	年間授業時数						
				1学年		2学年		3学年		
				単 一	重 複	単 一	重 複	単 一	重 複	
教科 別の 指導	各 教 科	国 語	国 語	課題別グループ	52	37	40	28	41	27
		社 会	人とくらし	学 年	15	15	26	26	25	25
		数 学	数 学	課題別グループ	47	32	40	28	41	27
		理 科	人とくらし	学 年	15	15	26	26	25	25
		音 楽	音 楽	学 年	39	39	【芸術】 44	【芸術】 44	【芸術】 44	【芸術】 44
		美 術	美 術	学 年	66	66	【芸術】 44	【芸術】 44	【芸術】 44	【芸術】 44
		保健体育	保健体育・体づくり	学 年	182	182	182	182	182	182
		職 業	進路学習	課題別グループ	70	70	70	70	70	70
		家 庭	人とくらし	学 年	15	15	26	26	25	25
		外国語	情報・外国語	課題別グループ	18	18	18	18	18	18
	情 報	情報・外国語	課題別グループ	18	18	18	18	18	18	
道 徳				(学校生活全般の中で配慮する)						
総合的な学習の時間		総合的な学習	学 年	20	20	34	34	38	38	
特別活動		L.H.R	学 級	36	36	43	43	42	42	
自立活動		日常生活指導	学 級	15	44	15	36	15	27	
合 わ せ た 等 を 導		作業学習	職 業	課題別グループ	210	210	216	216	216	216
		生活単元学習	生活単元学習	学 年	15	15	15	15	15	15
		日常生活 の指導	H.R、朝学習、 清掃	学 級	228	229	248	251	236	252
年 間 総 授 業 時 数				1061	1061	1061	1061	1051	1051	

※ 自立活動については、学校の教育活動全体を通じて、適切に行う。

高等部（知的障害教育部門）氷取沢分教室

教科等の名称／指導の形態			日課表・時間割表上の呼称	学習集団（学習グループ）	年間授業時数					
					1学年		2学年		3学年	
					単一	重複	単一	重複	単一	重複
教科別の指導	各教科	国語	国語	課題別グループ	70		70		70	
		社会	人とくらし	学年	35		35		35	
		数学	数学	課題別グループ	70		70		70	
		理科	人とくらし	学年						
		音楽	音楽	課題別グループ	56		56		56	
		美術	美術	課題別グループ	56		56		56	
		保健体育	保健体育・体づくり	課題別グループ	168		168		168	
		職業	進路学習	課題別グループ	56		56		56	
		家庭	人とくらし	学年						
		※外国語	情報・外国語	課題別グループ	35		35		35	
		※情報	情報・外国語	課題別グループ						
道徳					学校生活全般の中で配慮する					
総合的な学習の時間			総合的な学習	課題別グループ	10		10		10	
特別活動			L.H.R	学級	35		35		35	
自立活動					学校生活全般の中で配慮する					
教科等を合わせた指導	作業学習		職業	課題別グループ	196		196		196	
	生活単元学習		生活単元学習	学年	25		25		25	
	日常生活の指導		HR・清掃・昼休み	学級	245		245		245	
年間総授業時数					1057		1057		1057	

資料3：記述式回答の分析

「第1部 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成—全国特別支援学校教育課程編成にかかる調査」で、「第4節 個別の指導計画」、「第5節 自立活動」、「第7節 重複障害学級」の記述式回答は、以下のように分析した。

(1) 自由記述による回答の分析方法

- ・テキスト分析 IBM SPSS Text Analytics for Surveys を用いて行った。

[第4節 個別の指導計画]

- ・語句や文章の文法構造が回答の意味を理解するための文脈を提供していると思われるテキストから、キーワードならびに語のパターンを抽出し、カテゴリーに分類した。分類されたカテゴリーとその内容(キーワードならびに文章)を研究者が検討し、カテゴリーの定義に修正を加える作業を反復しながら分析をした。

[第5節 自立活動、第7節 重複障害学級]

- ・自由記述回答データを品詞や活用といった形態素に分解し、「キーワード」を抽出した後、キーワードから、多数意見と関連する語を「カテゴリー」として生成した。
- ・さらに、後述の図を描き、カテゴリーの出現頻度と共起関係(2つのカテゴリーが1つの回答に出現する頻度)を基に、多数の回答を推察した。その後、自由記述回答の基データを総覧し、推察した多数意見の妥当性を確認した。

(2) 結果の示し方

①表により以下のことを示した(表 1-4-7、1-4-10、1-4-12、1-5-3、1-7-2、1-7-6)

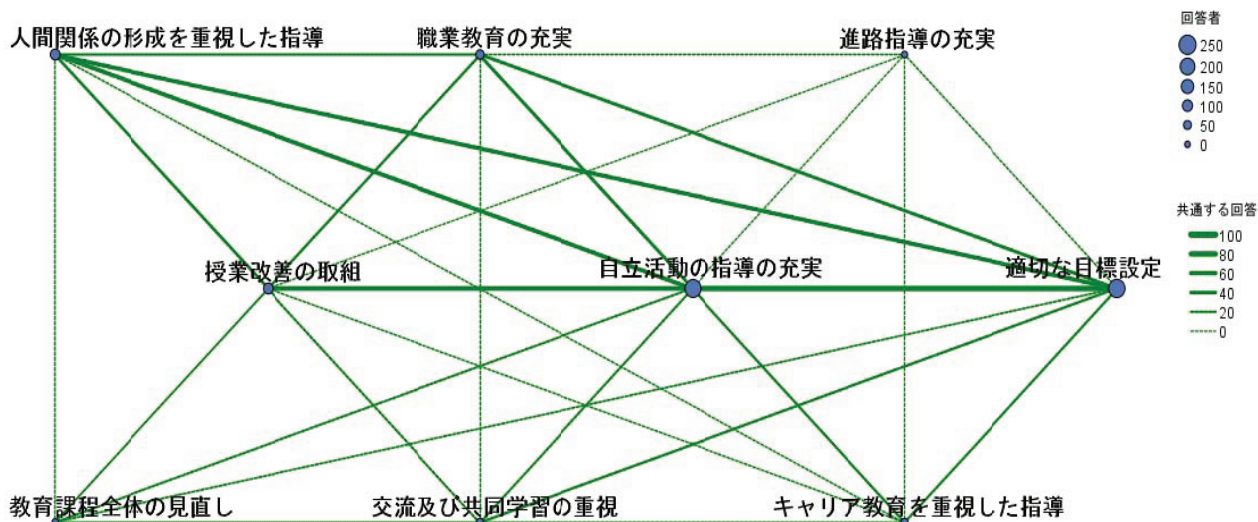
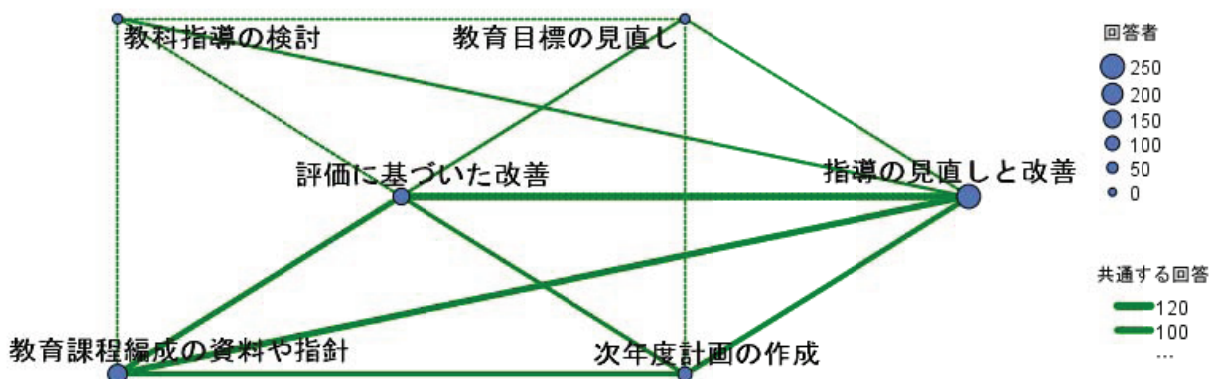
- ・主要となるカテゴリーとそのカテゴリーに含まれる主なキーワードを示した。
- ・「N」は、この質問に対する全回答件数、カテゴリーの後の()にはそのカテゴリーを含む回答件数を示した。
- ・「語句や文章の文法構造が回答の意味を理解するための文脈を十分に提供していない」と判断した回答は、「未カテゴリー」とした。その件数を()に示した。
- ・各回答は、その内容により複数のカテゴリーに分類された。つまり、各カテゴリーの回答数の合計と「N」は一致しない。

②図により以下のことを示した

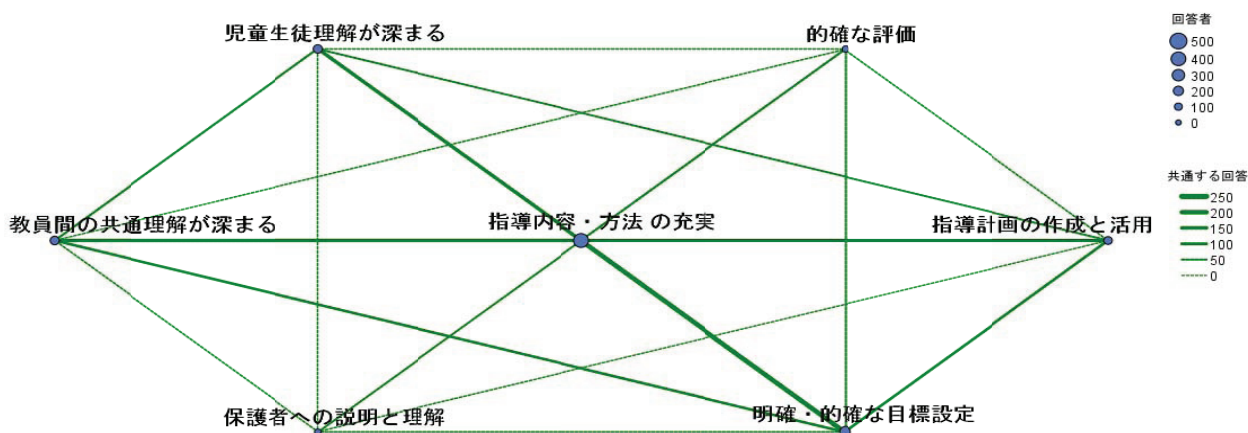
- ・回答が属するカテゴリーでの回答の重複をしめした
- ・各ノード(点)はカテゴリーを表す。ノードの大きさは、カテゴリーに分類された回答数を表している。2つのカテゴリー間の線の太さは、これらが共有する回答件数を表している。

※ 本ソフトウェアによる分析は、頻度の高い多数回答の抽出が優先され、少数の独自性の高い意見が見過ごされる可能性は否定できない。

第4節 個別の指導計画



と内容



成果

第5節 自立活動

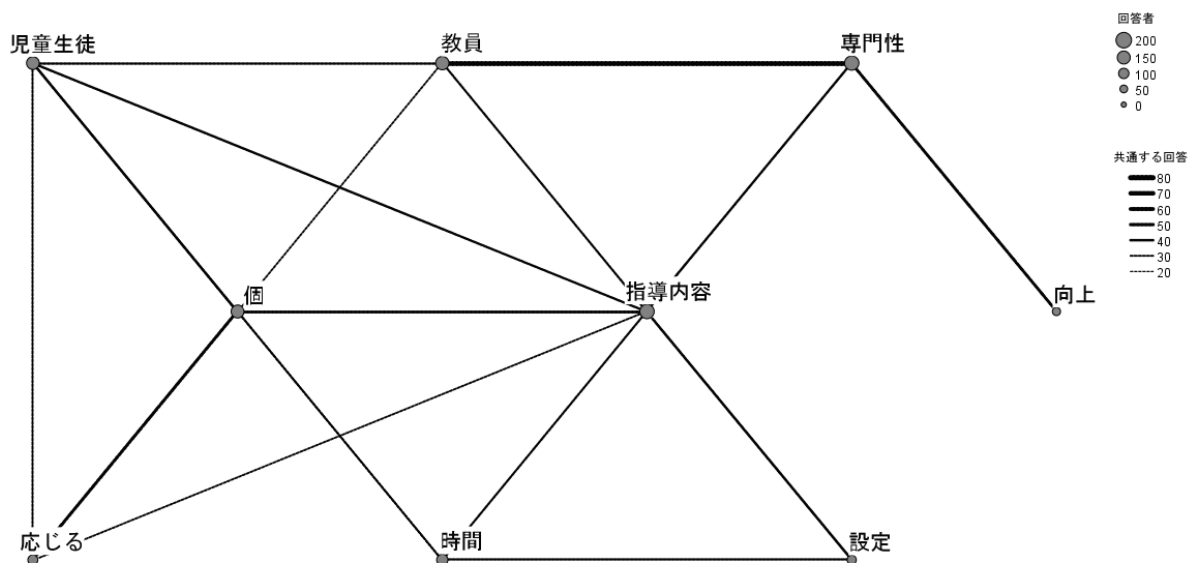


図 1-5-1 自立活動の指導における課題

第7節 重複障害学級

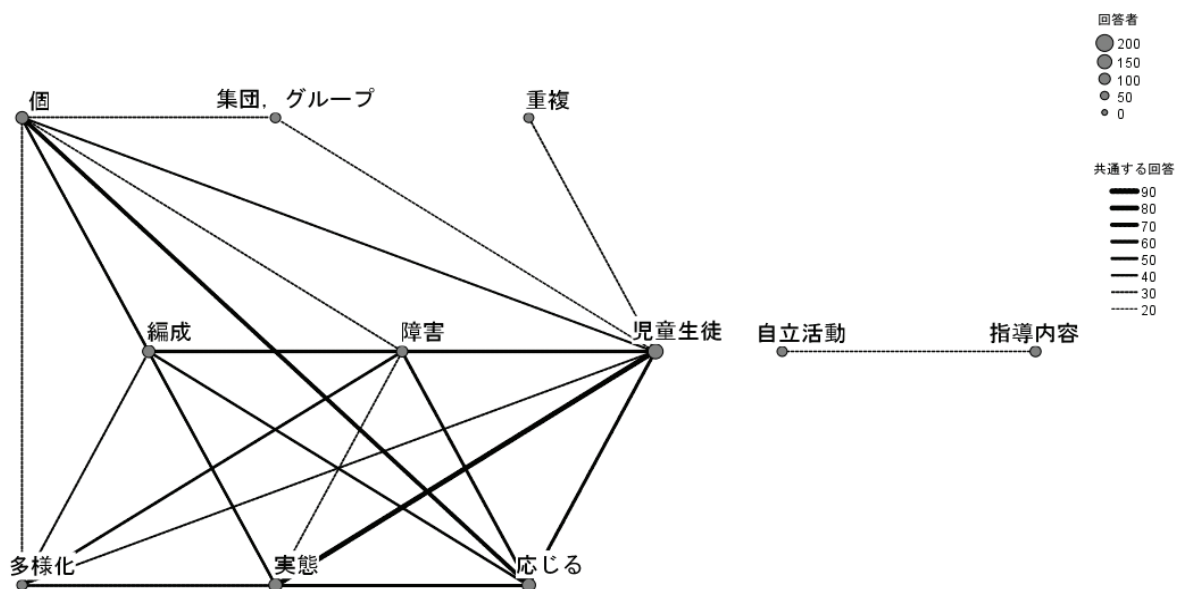


図 1-7-1 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の教育を行う特別支援学校における重複障害学級の教育課程編成上の課題

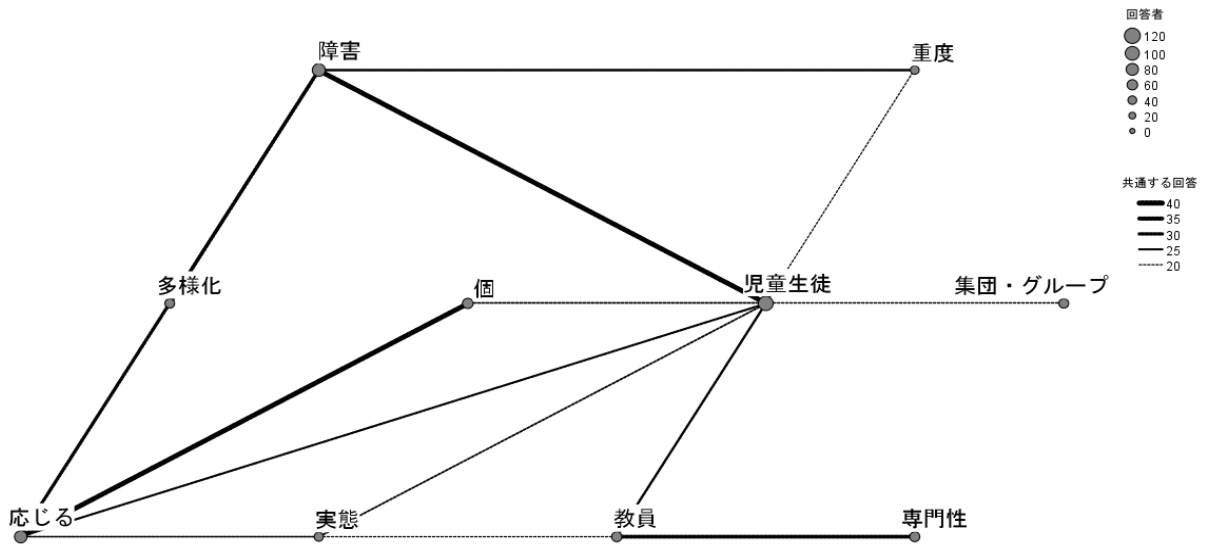


図 1-7-2 知的障害部門における重複障害学級の課題

資料4：「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」に係る特別支援学校調査

調査の趣旨

改訂された新学習指導要領は、社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応し、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援を充実するという観点から改善が図られています。

新学習指導要領を踏まえた教育課程編成に当たっては、障害種や障害の程度等へのきめ細やかな対応や授業時数の柔軟な対応等のさまざまな面でのより一層の工夫や配慮が必要となります。このことから、本研究所では、平成22年度「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」に着手しました。ここでは特別支援学校における新学習指導要領のもとでの幼児児童生徒個々のニーズに応じた教育課程の在り方について検討します。

本研究では、平成22年度における教育課程の編成状況の把握を目的として、全国の特別支援学校を対象として、幼児児童生徒の実態を踏まえた望ましい編成、授業時数や単位時間への柔軟な対応、自立活動の編成、交流及び共同学習にかかわる教育課程上の位置づけ等について調査することといたしました。つきましては、貴校のご協力をよろしくお願いいたします。

《調査票ご記入に当たってのお願い》

●調査票のご記入

- ・調査票は、平成22年5月1日現在の状況をご回答ください。
- ・自由記述につきましては、学校のご意見としてご記入をお願いいたします。
- ・本調査票は、本校及び分校に送付しております。分教室につきましては、本校に含めてご回答ください。

●情報の取り扱い及び結果の公表

- ・本調査における情報につきましては、本研究の目的以外で使用いたしません。
- ・結果の公表にあたっては、学校が特定できないように配慮いたします。

●回答期限

- ・本調査の回答期限を平成22年10月3日（土）とさせていただきます。
- ・回答期日までに、同封の返信用封筒にてご返送くださいますようお願いいたします。
なお、返信先は集計作業を委託している電算サトウ株式会社になります。

〈本件問合せ先〉

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
推進班（教育課程） 柘植雅義（研究代表者）
〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1
TEL:046-839-6858

担当：原田 TEL:046-839-6847 E-mail:harada@nise.go.jp
長沼 TEL:046-839-6863 E-mail:naganuma@nise.go.jp

正式な学校名、ご記入いただいた方のお名前、職名をご記入ください。

学校名		
氏名		職名

I. 基本情報

以下の対応する障害種別、設置する学部及び訪問教育については、在籍する幼児児童生徒の有無にかかわらず、各設置者（都道府県市区町村等）が、その規則等によって置くとしているものについて回答してください。

I-1. 貴校の対象とする障害種等についてお尋ねします。

I-1-1 貴校の対象とする障害種についてお答えください。該当するものに○を記入してください。

複数の障害種を対象とする場合は、対象とする障害種すべてに○を記入してください（複数回答可）。

- () 1. 視覚障害
- () 2. 聴覚障害
- () 3. 知的障害
- () 4. 肢体不自由
- () 5. 病弱

I-1-2 複数の障害種を対象とする学校の場合のみ、お答えください。

異なる障害種の教育課程編成についてお答えください。該当するものに○を記入してください。

「その他」の場合は、() に具体的な内容を記述してください。

- () 1. 異なる障害種ごとに教育課程の編成は、分かれている
- () 2. 学級編成は障害種別だが、教育課程編成は複数の障害種に対応している
- () 3. その他 ()

I-2. 設置する学部と訪問教育の有無を () に○または×で記入してください。

また、設置する学部における学級数、幼児児童生徒数を表中に数字を記入してください。

I-2-1 () 幼稚部

	合計
学級数	
在籍幼児数（人）	
重複障害児数（在籍幼児数中の内数）（人）	

I-2-2 () 小学部

	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	合計
普通学級数						
普通学級在籍児童数（人）						
重複障害学級数						
重複障害学級在籍児童数（人）						
() 訪問教育<家庭>						
() 訪問教育<施設、病院>						
在籍児童数の合計（人）						

I-2-3 () 中学部

	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	合計
普通学級数						
普通学級在籍生徒数 (人)						
重複障害学級数						
重複障害学級在籍生徒数 (人)						
() 訪問教育<家庭>						
() 訪問教育<施設、病院>						
在籍生徒数の合計 (人)						

I-2-4 () 高等部・本科 (普通科^(注1) 及び専門学科^(注2))

	() 普通科						() 専門学科					
	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	合計	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	合計
普通学級数												
普通学級在籍生徒数 (人)												
重複障害学級数												
重複障害学級在籍生徒数 (人)												
() 訪問教育<家庭>												
() 訪問教育<施設、病院>												
在籍生徒数の合計												

(注1)「普通科」とは、普通教育を主とする学科を指しています。以下では、記述の簡略化のため「普通科」という用語を使用します。

(注2)「専門学科」とは専門教育を主とする学科を指しています。以下では、記述の簡略化のため「専門学科」という用語を使用します。

I-2-5 () 専攻科

「専門学科」のうち産業工芸科、理容科等があれば、**I-2-6**に学科名と人数を記入してください。

	1 学年	2 学年	3 学年	合計
在籍生徒数 (人)				

I-2-6 専門学科

学科名	1 学年	2 学年	3 学年	合計

I-3. 平成22年度の教員数は何人ですか。 _____人

(注)ここでいう教員数は、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭、常勤講師（養護教諭、実習助手、非常勤講師を除く）とします。

II. 教育課程編成

今回の学習指導要領の改訂では、教育課程の編成においては、全教職員が共通理解を図り一致協力し、学校全体として1つの教育課程の編成にあたることを重要であるとされています。そのため、編成を担当する組織を確立し、学校組織全体の中に明確に位置づけるものとされています。

以下、教育課程の編成のための具体的な組織についてお尋ねします。

II-1. 教育課程編成に関する検討についてお尋ねします。

II-1-1 教育課程編成に関する検討は、校内でどこの部署が中心となり進めていますか。

1. 教務部が中心となっている
 2. 教育課程の編成のための組織（例えば、教育課程検討委員会等）を設置している
 3. その他（ _____ ）

II-1-2-1 教育課程の検討に際して、どのような方が参画されていますか。該当するものに○を記入してください（複数回答可）。

1. 管理職
 2. 教務主任
 3. 学部主任（主事）
 4. 研究主任
 5. その他（ _____ ）

II-1-2-2 教育課程の検討においては、どのような内容が検討されていますか。該当するものに○を記入してください（複数回答可）。

1. 教育目標の検討、評価
 2. 授業時数の検討、評価
 3. 時程の検討、評価
 4. 学校行事の検討
 5. 教育課程の類型にかかわる検討
 6. その他（ _____ ）

II-2. 学校教育目標の設定の手順について、該当するものに○を記入してください。

1. 校長が年度当初、経営方針を述べる中で学校教育目標を示し、各学部の重点目標が検討される
 2. 学校的全職員の参画の基に、学校教育目標が設定される
 3. その他（ _____ ）

II-3. 学部別重点目標（学部目標をより具現化するための目標）についてお尋ねします。学部別重点目標をどのような内容で設定していますか。該当するものに○を記入してください（複数回答可）。

1. 教務部が中心となって検討する
 2. 例えば、教育課程委員会等で検討する
 3. アンケート調査の実施、
 4. 年度末反省において各学部で協議する等
 5. 特に設定していない
 6. その他（ _____ ）

Ⅱ－４． 「指導内容の選択・組織」(新学習指導要領)についてお尋ねします。

Ⅱ－４－１ 指導内容の選択・組織の検討は、誰が行っていますか(複数回答可)。

- () 1. 学級担任
() 2. 教科担任
() 3. 各学部間の担当者との協同
() 4. その他 ()

Ⅱ－４－２ 幼稚部、小学部、中学部、高等部の一貫した指導を行うに際して、どのような工夫を行っていますか。

(例：指導内容を配列した表を配布している、進度調整をするための会議を行っている等)

Ⅱ－５． 各学部での授業の一単位時間についてお尋ねします。各学部、何分で設定していますか。

幼稚部____分、小学部____分、中学部____分、高等部____分、専攻科____分

教科等によって一単位時間が異なる場合は、下記にご記入ください。

Ⅱ－６． 教育課程にかかわる研修についてお尋ねいたします。

Ⅱ－６－１ 校内で教育課程に関する研修会を実施していますか。

- () はい ・ () いいえ

Ⅱ－６－２ 「はい」と回答された場合、どのような内容について研修を行っていますか(複数回答可)。

- () 1. 新学習指導要領の解説
() 2. 教育課程に関する法令
() 3. 教育課程についての国や教育委員会の基準や趣旨
() 4. 学校としての教育課程の編成に対する基本的な考え方
() 5. 教育課程の編成の手続き(組織や役割分担等を含む)
() 6. 幼児児童生徒の障害や地域及び学校の実態
() 7. テーマ(課題)に基づいた研究協議
() 8. その他 ()

Ⅱ－６－３ 「いいえ」と回答された場合、どのような理由ですか。

Ⅱ－７． 保護者に対する教育課程に関する説明についてお尋ねします。

Ⅱ－７－１ 保護者に対して、個別の指導計画とは別に教育課程について説明を行っていますか。

- () 行っている ・ () 行っていない

Ⅱ－７－２ 「行っている」と回答した方にお尋ねします。いつ、どこで、どのような指導内容について説明を行っていますか(例：保護者会で、学部ごとに前年度の変更点について説明している)。

Ⅱ－８．教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題を3つ選択してください。

- () 1. (幼稚部)、小学部、中学部、高等部、(専攻科)における系統的な指導
- () 2. 発達段階に応じた指導内容の検討
- () 3. 重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成
- () 4. 複数の障害種に対応した教育課程の編成
- () 5. 自閉症の幼児児童生徒に対応した教育課程の編成
- () 6. 少人数化に対応した教育課程の編成
- () 7. 教育課程評価の内容
- () 8. (病弱教育を主とする特別支援学校での) 単位認定
- () 9. 校内におけるP－D－C－Aサイクルの周知
- () 10. その他 ()

Ⅲ．個別の指導計画

Ⅲ－１．個別の指導計画の実態把握についてお尋ねします。

Ⅲ－１－１ 個別の指導計画において実態把握には、どのような項目を設けていますか。該当するものに○を記入してください。選択肢以外の項目がある場合は、「その他」に項目名を記述してください(複数回答可)。

- () 1. 諸検査の結果
- () 2. 基本的生活習慣(日常生活動作)
- () 3. 学習の状況(学力、認知等)
- () 4. 社会性、対人関係
- () 5. コミュニケーション
- () 6. 興味・関心
- () 7. その他 ()

Ⅲ－１－２ 実態把握は、いつ、実施していますか(複数回答可)。

- () 1. 年度初め
- () 2. 学期ごと
- () 3. 年に1回
- () 4. 学部が変わるとき
- () 5. その他 ()

Ⅲ－１－３．実態把握に関して、特に重視して活用しているものを3つ選択してください。

- () 1. 学級編制の資料としている
- () 2. 指導目標や指導内容を設定するための資料としている
- () 3. 集団指導と個別指導のバランスを考慮ための資料としている
- () 4. 教材・教具の作成に活かしている
- () 5. 教室環境の整備について考える資料としている
- () 6. 引き継ぎ資料としている
- () 7. 個別の指導計画に反映させている
- () 8. その他 ()

Ⅲ－４．教育課程との関連についてお尋ねします。該当するものに○を記入してください。

Ⅲ－４－１ 長期目標はどの程度の期間で見直していますか。

- () 1. 学年ごと
- () 2. 学期ごと
- () 3. その他 ()

Ⅲ－４－２ 短期目標はどの程度の期間で見直していますか。

- () 1. 学期ごと
- () 2. 1ヶ月ごと
- () 3. その他 ()

Ⅲ－４－３ 個別の指導計画の評価は、教育課程の改善に活用されていますか。

- () 1. 活用されている
() 2. 活用されていない
() 3. その他()

Ⅲ－４－４ 「活用されている」を選択した場合、具体的な活用の方
法をご記入ください。

Ⅲ－４－５ 「活用されていない」を選択した場合、活用しにくい理由を選
んでください(複数回答可)。

- () 1. 個別の評価を教育課程改善に活かすシステムがない
() 2. 児童生徒の多様化、重複化により評価が集約しにくい
() 3. 児童生徒数の増加により評価が集約しにくい
() 4. その他()

Ⅲ－５. 新学習指導要領の改訂内容との関連についてお尋ねします。

Ⅲ－５－１ 新学習指導要領における改訂のポイントのうち、個別の指導計
画のねらいや目標に反映させたものはどれですか(複数回答可)。

- () 1. 「人間関係の形成」(自立活動)
() 2. 職業教育の充実
() 3. 交流及び共同学習
() 4. その他()

Ⅲ－５－２. 具体的にどのように反映されていますか。

Ⅲ－６. 全ての各教科等における個別の指導計画の作成についてお尋ね
します。

Ⅲ－６－１ 全ての各教科等において作成するメリットは何だと思
えますか(複数選択可)。

- () 1. 個に応じたねらいが設定できる
() 2. 個に応じた手だてが設定できる
() 3. 個別の指導計画と通知表の共通化を図ることができる
() 4. 複数担任制、教科担任制等による教員間の情報共有ができる
() 5. その他()

Ⅲ－６－２ 全ての各教科等において個別の指導計画に基づく指導を行
って成果があったと思われるものを記述してください。

IV. 自立活動

IV-1. 自立活動の指導についてお尋ねします。

IV-1-1 自立活動の時間を設定していますか（複数回答可）。

- () 1. 設定している
 () 2. 特に設定していない
 () 3. 学部によって異なる
 () 4. 部門によって異なる
 () 5. その他 ()

IV-1-2 「自立活動の時間を設定している」と回答した場合、どのように設定していますか。

※複数の障害種に対応している場合は、部門別にご記入ください。

※児童生徒によって異なる場合は、「〇〇～〇〇コマ」と記述してください。

学部	内 容	
	() 部門	() 部門
幼稚部	1. 帯時間で、週 () 単位時間 時間帯 (時 分 ~ 時 分) 2. 週時程の中で授業のコマとして設定している 週当たりの時数： コマ (単位時間) 3. その他 ()	1. 帯時間で、週 () 単位時間 時間帯 (時 分 ~ 時 分) 2. 週時程の中で授業のコマとして設定している 週当たりの時数： コマ (単位時間) 3. その他 ()
小学部	1. 帯時間で、週 () 単位時間 時間帯 (時 分 ~ 時 分) 2. 週時程の中で授業のコマとして設定している 週当たりの時数： コマ (単位時間) 3. その他 ()	1. 帯時間で、週 () 単位時間 時間帯 (時 分 ~ 時 分) 2. 週時程の中で授業のコマとして設定している 週当たりの時数： コマ (単位時間) 3. その他 ()
中学部	1. 帯時間で、週 () 単位時間 時間帯 (時 分 ~ 時 分) 2. 週時程の中で授業のコマとして設定している 週当たりの時数： コマ (単位時間) 3. その他 ()	1. 帯時間で、週 () 単位時間 時間帯 (時 分 ~ 時 分) 2. 週時程の中で授業のコマとして設定している 週当たりの時数： コマ (単位時間) 3. その他 ()
高等部	1. 帯時間で、週 () 単位時間 時間帯 (時 分 ~ 時 分) 2. 週時程の中で授業のコマとして設定している 週当たりの時数： コマ (単位時間) 3. その他 ()	1. 帯時間で、週 () 単位時間 時間帯 (時 分 ~ 時 分) 2. 週時程の中で授業のコマとして設定している 週当たりの時数： コマ (単位時間) 3. その他 ()

IV-1-3 IV-1-1で「特に設定していない」と回答した場合、その理由を記述してください。

IV-2. 自立活動の指導にかかわる学校全体の年間指導計画（指導目標の設定、指導内容の選定等）についてお尋ねします。年間指導計画はいつ、誰が作成していますか。該当するものに○を記入してください（複数回答可）。

学部	いつ	誰
幼稚部	() 1. 年度初め () 2. 年度末 () 3. その他 ()	() 1. 学級担任 () 2. 自立活動担当教員 () 3. 学部主事 () 4. 教務主任 () 5. その他 ()
小学部	() 1. 年度初め () 2. 年度末 () 3. その他 ()	() 1. 学級担任 () 2. 自立活動担当教員 () 3. 学部主事 () 4. 教務主任 () 5. その他 ()
中学部	() 1. 年度初め () 2. 年度末 () 3. その他 ()	() 1. 学級担任 () 2. 自立活動担当教員 () 3. 学部主事 () 4. 教務主任 () 5. その他 ()
高等部・専攻科	() 1. 年度初め () 2. 年度末 () 3. その他 ()	() 1. 学級担任 () 2. 自立活動担当教員 () 3. 学部主事 () 4. 教務主任 () 5. その他 ()

IV-3. 自立活動の指導は誰が担当していますか（複数回答可）。

学部	誰
幼稚部	() 1. 学級担任 () 2. 自立活動担当教員 () 3. 他の専門家 () () 4. その他 ()
小学部	() 1. 学級担任 () 2. 自立活動担当教員 () 3. 他の専門家 () () 4. その他 ()
中学部	() 1. 学級担任 () 2. 教科担任 () 3. 自立活動担当教員 () 4. 他の専門家 () () 5. その他 ()
高等部・専攻科	() 1. 学級担任 () 2. 教科担任 () 3. 自立活動担当教員 () 4. 他の専門家 () () 5. その他 ()

IV-4. 新学習指導要領において新区分として設けられた「人間関係の形成」についてお尋ねします。

IV-4-1 「人間関係の形成」に関する指導内容は、どこで検討しましたか。該当するものに○を記入してください（複数回答可）。

- () 1. 学年で検討した
- () 2. 学部で検討した
- () 3. 自立活動担当教員で検討した
- () 4. 校内委員会（教育課程委員会等）で検討した
- () 5. 特に検討していない（理由： _____）
- () 6. その他（ _____）

IV-4-2 「人間関係の形成」では、具体的にどのような指導を行っていますか。

IV-5. 自立活動の指導における課題について、記述してください。

V. 交流及び共同学習

居住地校交流、学校間交流、地域交流における各学部の①実施の有無、②教育課程上の位置づけと具体的な内容についてご回答ください。また、③交流及び共同学習実施校での教育課程上の位置づけについてご回答ください（該当するものに○をつけてください。複数回答可）。

V-1. 居住地校交流についてお尋ねします。実施「有り」の場合は、居住地校交流を実施している幼児児童生徒の人数を（ ）に記入してください。

※特別支援学校（知的障害）については、右欄に記入してください。

	実施の有無	教育課程上の位置づけ	教育課程上の位置づけ（知的障害）
幼稚園部	有・無 ↓ ()名	() 各領域 () 自立活動	() 各領域 () 自立活動
交流先		() 各領域	() 各領域
小学部	有・無 ↓ ()名	() 各教科〈国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育〉 () 道徳 () 外国語活動 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： _____〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： _____〉	() 各教科（生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育） () 道徳 () 特別活動 〈具体例： _____〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： _____〉
交流先		() 各教科〈国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育〉 () 道徳 () 外国語活動 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 具体例：〈 _____〉	

中学部	有・無 ↓ ()名	() 各教科 (国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語) () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉	() 各教科 (国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭、外国語) () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉
交流先		() 各教科 (国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語) () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () その他 〈具体例： 〉	
高等部	有・無 ↓ ()名	() 各教科 (国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報) () その他の教科科目 〈具体例： 〉 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉	() 各教科 (国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、外国語、情報、家政、農業、工業、流通・サービス、福祉) () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉
交流先		() 各教科 (国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報) () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () その他 〈具体例： 〉	

V-2. 学校間交流について、V-1-1と同様の要領でご記入ください。

	実施の有無	教育課程上の位置づけ	教育課程上の位置づけ (知的障害)
幼稚部	有・無 ↓ ()名	() 各領域 () 自立活動	() 各領域 () 自立活動
交流先		() 各領域	() 各領域
小学部	有・無 ↓ ()名	() 各教科 (国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育) () 道徳 () 外国語活動 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉	() 各教科 (生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育) () 道徳 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉

交流先		() 各教科 〈国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育〉 () 道徳 () 外国語活動 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉	() 各教科 〈国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育〉 () 道徳 () 外国語活動 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉
中学部	有・無 ↓ () 名	() 各教科 〈国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語〉 () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉	() 各教科 〈国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭、外国語〉 () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉
交流先		() 各教科 〈国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語〉 () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () その他 〈具体例： 〉	() 各教科 〈国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語〉 () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () その他 〈具体例： 〉
高等部	有・無 ↓ () 名	() 各教科 〈国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報〉 () その他の教科・科目 〈具体例： 〉 () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉	() 各教科 〈国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、外国語、情報、家政、農業、工業、流通・サービス、福祉〉 () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () 自立活動 () その他 〈具体例： 〉
交流先		() 各教科・科目 〈国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報〉 () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () その他 〈具体例： 〉	() 各教科・科目 〈国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報〉 () 道徳 () 総合的な学習の時間 () 特別活動 〈具体例： 〉 () その他 〈具体例： 〉

V-3. 地域での交流についてV-1、V-2と同様の要領でご記入ください。

※交流先の欄には、交流している機関名（例えば、町内会活動等）をご記入ください。

	実施の有無	教育課程上の位置づけ及び具体的な活動内容
幼稚部	有・無	() 各領域 () 自立活動
交流先 () ()		具体的な活動内容を記載してください

小学部	有・無	【視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱】 <input type="checkbox"/> 各教科〈国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育〉 <input type="checkbox"/> 総合的な学習の時間 <input type="checkbox"/> 外国語活動 <input type="checkbox"/> 道徳 <input type="checkbox"/> 特別活動 〈具体例： 〉 <input type="checkbox"/> 自立活動
		【知的障害】 <input type="checkbox"/> 各教科（生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育） <input type="checkbox"/> 道徳 <input type="checkbox"/> 特別活動 〈具体例： 〉 <input type="checkbox"/> 自立活動 <input type="checkbox"/> その他 〈具体例： 〉
交流先 () ()		具体的な活動内容を記載してください
中学部	有・無	【視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱】 <input type="checkbox"/> 各教科〈国語・数学・理科・社会・音楽・美術・保健体育・技術、家庭科・外国語〉 <input type="checkbox"/> 総合的な学習の時間 <input type="checkbox"/> 道徳 <input type="checkbox"/> 自立活動 <input type="checkbox"/> 特別活動 〈具体例： 〉
		【知的障害】 <input type="checkbox"/> 各教科（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭、外国語） <input type="checkbox"/> 道徳 <input type="checkbox"/> 総合的な学習の時間 <input type="checkbox"/> 特別活動 〈具体例： 〉 <input type="checkbox"/> 自立活動 <input type="checkbox"/> その他 〈具体例： 〉
交流先 () ()		具体的な活動内容を記載してください
高等部	有・無	【視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱】 <input type="checkbox"/> 各教科〈国語・数学・理科・地歴・公民・外国語・音楽・芸術・保健体育・家庭・情報〉 <input type="checkbox"/> 総合的な学習の時間 <input type="checkbox"/> 自立活動 <input type="checkbox"/> 特別活動 〈具体例： 〉
		【知的障害】 <input type="checkbox"/> 各教科（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、外国語、情報、家政、農業、工業、流通・サービス、福祉） <input type="checkbox"/> 道徳 <input type="checkbox"/> 総合的な学習の時間 <input type="checkbox"/> 特別活動 〈具体例： 〉 <input type="checkbox"/> 自立活動 <input type="checkbox"/> その他 〈具体例： 〉
交流先 () ()		具体的な活動内容を記載してください

V-4. 交流及び共同学習の推進のための校内組織についてお尋ねします（該当するものに○を記入してください）。

V-4-1 誰が担当していますか（複数回答可）。

1. 管理職（校長・副校長・教頭等）
 2. 教務主任
 3. 学部主事
 4. 学級担任
 5. 特別支援教育コーディネーター
 6. その他（ ）

V-4-2 交流及び共同学習の指導内容を検討する際に、特に重視しているものを3つ選択してください。

- () 1. 自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の実態
- () 2. 交流及び共同学習のねらいと活動のねらいとの整合性
- () 3. 前年度の活動
- () 4. 他校の実践例
- () 5. 担当者間での打ち合わせ
- () 6. その他 ()

V-5. 知的障害のある幼児児童生徒あるいは重複障害のある幼児児童生徒について、交流及び共同学習を推進するうえで配慮している点をご記述ください。

V-6. 交流及び共同学習を推進していくうえでの課題について、特に重視しているものを3つ選択してください。

- () 1. 自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること
- () 2. 障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること
- () 3. 交流先の児童・生徒の障害に対する理解を踏まえた指導内容を選定すること
- () 4. 交流先の教員（交流先の職員等）に対して障害についての理解を深めること
- () 5. 交流先と指導計画や指導内容を共有すること
- () 6. 居住地間交流の際に教員の引率を原則とすること
- () 7. 交流及び共同学習を実施するために費用を要すること
- () 8. 自校や交流先の保護者の理解と協力を得ること
- () 9. 教職員間で交流及び共同学習の実施に対する意識をもつこと
- () 10. その他 ()

VI 重複障害学級

ここでは、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の特別支援学校についてお尋ねします。知的障害の特別支援学校（あるいは、その部門がある）については、VI-3でお尋ねします。

VI-1. 各学部の重複障害学級では、どのような教育課程を編成していますか。該当するものに○を記入してください（複数回答可）。

幼稚部	<input type="checkbox"/> 1. 5領域を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 2. 自立活動を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 3. その他 ()
小学部	<input type="checkbox"/> 1. 当該学年の教科指導を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 2. 下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 3. 知的障害特別支援学校の教育課程 <input type="checkbox"/> 4. 自立活動を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 5. その他 ()
中学部	<input type="checkbox"/> 1. 当該学年の教科指導を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 2. 下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 3. 知的障害特別支援学校の教育課程 <input type="checkbox"/> 4. 自立活動を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 5. その他 ()
高等部	<input type="checkbox"/> 1. 当該学部の教科指導を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 2. 下学部の教科指導を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 3. 知的障害特別支援学校の教育課程 <input type="checkbox"/> 4. 自立活動を主とした教育課程 <input type="checkbox"/> 5. その他 ()

VI-2. 重複障害学級の教育課程編成上の課題について記述してください。

VI-3. 知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門の重複障害学級の教育課程についてお尋ねします。

VI-3-1 重複障害学級のための教育課程がありますか。

ある ・ ない

VI-3-2 「ある」と回答した場合、それは次のいずれですか。

1. 自立活動を主とした教育課程

2. その他 ()

VI-3-3 「ない」と回答した場合、その理由を記述してください。

VI-3-4 知的障害部門の重複学級には、学校教育法施行令22条の3の障害を複数併せ有する児童生徒以外に、どのような児童生徒が在籍していますか（複数回答可）。

1. 言語障害を併せ有する児童生徒

2. 情緒障害を併せ有する児童生徒

3. 自閉症を併せ有する児童生徒

4. その他 ()

VI-3-5 知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門における重複障害学級の課題について記述してください。

VII. 外国語活動

小学部（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱）に新設された外国語活動についてお尋ねします。該当するものに○を記入してください（複数回答可）。

VII-1. 外国語活動の平成23年度の完全実施に向けて、現在、どのような取組をしていますか。

1. 先行実施して、すでに取組を進めている

2. 教材（英語ノートや視聴覚教材等）の選定、検討を進めている

3. 従来の総合的な学習の時間内で取り組んできた内容（国際理解活動等）を見直している

4. 授業時数の確保について検討を進めている

5. その他 ()

VII-2. 外国語活動の授業についてお尋ねします。

VII-2-1 外国語活動の指導計画を作成しているのは、誰ですか（複数回答可）。

1. 学級担任

2. 小学部の教諭

3. 中学部や高等部の外国語専科の教諭

4. ALT（外国語指導助手）

5. その他 ()

Ⅶ-2-2 外国語活動の授業を担当しているのは、誰ですか（複数回答可）。

1. 学級担任
 2. 中学部や高等部の外国語専科の教諭
 3. ALT（外国語指導助手）
 4. その他（ ）

Ⅶ-2-3 どのような内容の外国語活動を行っていますか。

Ⅶ-2-4 外国語活動の指導に当たって工夫を行っている場合は、具体的に記述してください。

Ⅷ 訪問教育 ※訪問教育を行っている学校のみご回答ください。

Ⅶ-1. 訪問教育対象の児童生徒の学習状況についてお尋ねします。

Ⅶ-1-1 学校として基本的な授業時数及び回数を決めていますか。

- 決めている ・ 決めていない

Ⅶ-1-2 「決めている」場合、その回数及び時間をお答えください。院内学級の訪問教育については、「その他」にご記入ください。

1. 週当たり（ ）回 / 1回当たり（ ）分
 2. その他（ ）

Ⅶ-1-3 どのような学習活動に取り組んでいますか。該当するものに○を記入してください。

1. 自立活動を主とする指導
 2. その他（ ）

Ⅶ-1-4 「自立活動を主とする指導」を選択した場合、新学習指導要領を踏まえて特に工夫している内容があれば記述してください。

Ⅶ-2. 訪問教育にかかわる課題について、該当するものに○を記入してください（複数回答可）。

1. 指導内容の精選や教材・教具を工夫すること
 2. スクーリングを含めた幼児児童生徒同士がかかわり合う指導を工夫すること
 3. 指導体制にかかわること
 4. 保護者や関係機関との連携・協力にかかわること
 5. その他（ ）

Ⅸ 教育課程の評価

Ⅸ-1. 教育課程の評価に関して方法、時期についてお尋ねします。

Ⅸ-1-1 どのような方法で、教育課程の評価を行っていますか。

1. 総括的な評価を行っている
 2. 観点を定めて分析的な評価を行っている
 3. 行っていない（理由： ）
 4. その他（ ）

Ⅸ－１－２ いつ、教育課程の評価を行っていますか（複数回答可）。

- 1. 学期末
- 2. 学年末
- 3. 目的に応じ、単元ごと、時間ごと等における評価を工夫すること
- 4. その他（)

Ⅸ－２．教育課程の評価の観点及び外部の人の意見についてお尋ねします。

Ⅸ－２－１ 教育課程の評価の観点として、特に重視しているものを3つ選択してください。

- 1. 学校教育目標
- 2. 学部目標
- 3. 指導計画
- 4. 指導目標の達成状況
- 5. 授業時数
- 6. 一単位授業時間
- 7. 個別の指導計画
- 8. 指導方法
- 9. 教育課程の編成の手順
- 10. その他（)

Ⅸ－２－２．教育課程の評価の際、外部の人の意見をどのように取り入れていますか（複数回答可）。

- 1. 地域社会（学校評議員等）の人々の意見を聞く場を設ける
- 2. 専門家（大学教員等）の意見を聞く場を設ける
- 3. 文部科学省や教育委員会の手引きを参考にしている
- 4. その他（)

以上で終わります。ご協力ありがとうございました。

研究体制

1. 研究代表

柘植 雅義（教育情報部 上席総括研究員）

2. 研究分担者

原田 公人（教育研修・事業部 総括研究員）

大内 進（教育支援部 上席総括研究員）

長沼 俊夫（企画部 総括研究員）

滝川 国芳（教育支援部 総括研究員）

井上 昌士（教育支援部 総括研究員）

猪子 秀太郎（教育研修・事業部 主任研究員）

柳澤 亜希子（教育情報部 研究員）

3. 研究協力機関

岩手県立盛岡視覚支援学校

千葉県立千葉聾学校

群馬県立赤城養護学校

香川県立香川中部養護学校

東京都立江戸川特別支援学校

茨城県立協和養護学校

岡山県立早島支援学校

神奈川県立金沢養護学校

4. 所外研究協力者

宍戸 和成（筑波大学教授、筑波大学附属久里浜特別支援学校長）

川間 健之介（筑波大学大学院教授、筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校長）

竹林地 毅（広島大学大学院准教授）

5. 研究オブザーバー

美濃 亮（前文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 課長補佐）

おわりに

本報告書をまとめるにあたって、多くの関係者の皆様方に感謝申し上げます。

特に、昨年度（平成 22 年度）の秋に依頼した質問紙調査においては、多くの学校から回答を得ることができました。また、質問紙を作成するにあたっては、事前に研究協力校などから意見をいただけたことで、より確かな精度の高い質問紙の作成に繋がったと考えます。また、8校の特別支援学校には、研究協力機関として、情報の提供及び教育課程に関する実践に取り組んでいただきました。さらに、研究協力者の皆様には、研究協議会での助言をいただき、本報告書への寄稿にも協力いただきました。皆様方に、心より感謝申し上げます。

最後に、本報告書をご覧いただき、忌憚のないご意見をお寄せいただきたいと思います。来年度以降の新たな研究の取組に、大いに参考にさせていただきます。

（研究代表者 柘植雅義）

執筆者一覧

《研究分担者》

柘植 雅義 (教育情報部 上席総括研究員)	第4部
原田 公人 (教育研修・事業部総括研究員)	第1部1・2・3・8、11節 第3部2節、第5部1節
長沼 俊夫 (企画部総括研究員)	第1部4節、第2部第4節、 第3部第5・7節
大内 進 (教育支援部上席総括研究員)	第3部第1・10節
井上 昌士 (教育支援部総括研究員)	第1部第5節、第3部第8・ 9節
滝川 国芳 (教育支援部総括研究員)	第1部第7節、第3部第3節
猪子秀太郎 (教育研修・事業部総括研究員)	第1部第7節、第3部第6節
柳澤 亜希子 (教育情報部研究員)	第1部第6節、第3部第4節、 第5部第1節

《研究協力機関》

岩手県立盛岡視覚支援学校	第3部第1節
千葉県立千葉聾学校	第3部第2節
群馬県立赤城養護学校	第3部第3節
香川県立香川中部養護学校	第3部第4節
東京都立江戸川特別支援学校	第3部第5節
茨城県立協和養護学校	第3部第6節
岡山県立早島支援学校	第3部第7節
神奈川県立金沢養護学校	第3部第8節

《所外研究協力者》

宋戸 和成 (筑波大学教授、 筑波大学附属久里浜特別支援学校長)	第2部第1節
川間 健之介 (筑波大学大学院教授、 筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校長)	第2部第2節
竹林地 毅 (広島大学大学院准教授)	第2部第3節

専門研究 A
(重点推進研究)

特別支援学校における新学習指導要領に基づいた
教育課程編成の在り方に関する実際的研究

平成 22 年度～23 年度

研究成果報告書

研究代表者 柘植雅義

平成 24 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>